



*Sílvia Raquel Barros Pinto*

**DIÁRIO GRÁFICO COMO UM DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM  
DO DESENHO NO ENSINO SECUNDÁRIO**

**RELATÓRIO DE MESTRADO**  
ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO  
2012



Sílvia Raquel Barros Pinto

## **DIÁRIO GRÁFICO COMO UM DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM DO DESENHO NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador: Professor Doutor José Carlos de Paiva

Professor Cooperante: Professor Armando Paula

Escola de Estágio: Escola Secundária Monserrate, Viana do Castelo

Porto, Junho de 2012

## **Resumo**

No território do presente Mestrado em Ensino de Artes Visuais assistimos à fecundação de várias pequenas sementes que trabalhadas e cuidadas terão um papel na mudança da educação artística, e, em particular no ensino do desenho. Quando iniciamos o estágio observamos e assistimos a um conjunto de práticas de ensino do desenho que identificamos como sendo semelhantes àquelas que há mais de duas décadas observámos na escola, na condição de alunos. Apesar de distante no tempo a imagem dos alunos organizados em filas voltados para o professor mantém-se viva e presente. A esta imagem encontra-se associada uma panóplia de operações sistematizadas/ritualizadas que no espaço da sala de aula assumem o estatuto de disciplina e que ainda, hoje, reconhecemos no estágio. Os códigos e normas são conhecidos por todos e o seu não cumprimento implica sanções. A complexidade das sanções encontram-se adequadas à natureza da infracção. Sistemas organizados com o intuito de disciplinar encontram-se nos nossos dias sobrepostos aos propósitos de uma escola cuja primazia da sua essência passa pelos métodos de ensino – aprendizagem geradores de aprendizagens. O tema que nos propusemos tratar intitula-se “Diário gráfico como um dispositivo que potencia a aprendizagem do Desenho no Ensino Secundário” e foi incorporado numa Unidade de Didáctica onde foi explorado. A proposta inscrita neste “artifício” procurou promover um conjunto de diálogos em torno da aprendizagem do desenho. O processo passou por uma intervenção de desconstrução de espaços naturalizados. Tratou-se de uma acção que partiu da observação e da reflexão sobre a realidade observada no espaço do estágio. O olhar matricial entre as linhas de práticas da instituição e as colunas dos discursos de poder combinam-se em pontos de cruzamento que lhe conferem configurações perceptíveis ao nosso olhar. Às heranças da racionalidade iluminista conhecidas e reconhecidas na tradição escolar propomos um Relatório de estágio que aqui se configura como uma pequena semente em germinação. Esta pequena semente pretende seguir o sentido de romper de forma gradual com as estruturas de carácter colossal que tendem a abafar as manifestações divergentes e assumir no seu trajecto pontos coesos de libertação.

## **Abstract**

Within this Masters in Visual Arts Education we saw the conception of several small seeds that if worked on and cared for will have a role in changing artistic education, and especially in the teaching of drawing. When we started the internship we observed a set of practices for the teaching of drawing very similar to those we saw more than two decades ago, in school, as students. Though distant in time the image of students organized in line in front of the teacher is still alive. To this image is associated a range of systemized/ritualized operations that within the classroom take on the status of discipline and that still, even today, we recognize in the internship. The codes and norms are known by all and non-compliance implies sanctions. The complexities of the sanctions are found adequate to the nature of the infraction. Systems organized with the intention of disciplining are in our age added over the objectives of a school whose essence goes through methods of teaching – learning generator of learning. The theme which we proposed ourselves to cover is titled: “Graphic diary as a device that empowers learning of Drawing in Secondary School” and was incorporated and explored in a Teaching Unit. The proposal entered in this “device” sought to promote a set of dialogues around the learning of drawing. The process went through a deconstruction of naturalized spaces intervention. It was an action that started from the observation and reflection about the reality observed in the internship space. The matrix view between the line of practices of the institution and the columns of speeches of power meet in crossing points that gives them configurations perceptible to our view. To the inheritances of the illuminist rationality known and recognized in the school tradition we proposed an internship Report that is set up as small seed in germination. This small seed intends to follow the way of breaking in a gradual manner with the colossal structures that tend to suppress smother divergent manifestations and to take in its path cohesive points of freedom.

## Résumé

Dans le territoire de ce Master en enseignement des Arts visuels nous avons assisté à la fécondation de plusieurs petites graines qui, travaillées et soignées, joueront un rôle dans le changement de l'éducation artistique et, en particulier, de l'enseignement de dessin. Au début du stage, nous avons observé et été témoins d'un ensemble de pratiques d'enseignement de dessin que nous avons identifié comme étant similaires à celles dont nous avons été témoins il y a vingt ans, en tant qu'élèves. Bien qu'éloigné dans le temps, l'image des étudiants disposés en rangs tourné vers l'enseignant est encore vive et présente. A cette image nous associons une série d'opérations systématiques / ritualisées qui, dans la salle de classe, prennent le statut de discipline que nous reconnaissons encore aujourd'hui pendant le stage. Les codes et les normes sont connus de tous et ne pas les respecter implique une sanction. La complexité des sanctions est appropriée à l'infraction. Les systèmes organisés ayant en vue la discipline chevauchent les objectifs d'une école dont l'essence passe par les méthodes d'enseignement - apprentissage générateur d'apprentissages. Le thème que nous nous avons proposé de traiter est intitulé " journal graphique comme dispositif qui améliore l'apprentissage de dessin dans l'enseignement secondaire" et a été incorporé dans une unité d'enseignement où il a été exploré. La proposition inscrite dans cet «artifice» a cherché à promouvoir une série de dialogues sur la conception de l'apprentissage. Le processus a passé par une intervention de la déconstruction d'espaces naturalisés. Cette action est partie de l'observation et de la réflexion sur la réalité observée dans l'espace du stage. Le regard matriciel entre les lignes de pratiques de l'institution et les colonnes des discours du pouvoir se combinent en certains points de croisement qui le laisse visible à nos yeux. À l'héritage de la rationalité des Lumières connu et reconnu dans la tradition scolaire, nous proposons un Rapport de stage qui peut être vu comme une petite graine en germination. Cette petite graine souhaite suivre la direction de rompre progressivement avec les structures à caractère colossal, qui ont tendance à étouffer les manifestations divergentes, et assumer dans son parcours des points solides de libération.

Agradeço à Carolina porque simplesmente me chama “Mãe”.

## **Índice**

<b>Nota Introdutória</b>	<b>7</b>
<b>I Segmento:</b> Traços introdutórios sobre a dimensão espacial do contexto de estágio	<b>8</b>
<b>II Segmento:</b> Registos rápidos sobre o papel/condição vivida	<b>10</b>
1º Fragmento: Confrontos reais compreendidos a partir da introdução/uso do “diário gráfico”	<b>12</b>
2º Fragmento: Mapeamentos tecidos a partir dos diálogos mudos registados no “diário de bordo”	<b>14</b>
3º Fragmento: Recortes e colagens de passagens de um “diário de bordo”	<b>17</b>
4º Fragmento: Desenhos a partir de Desenhos já observados	<b>26</b>
5º Fragmento: Linhas quebradas em jeito de provocações	<b>27</b>
6º Fragmento: Esferas sujeitas à prisão do sujeito	<b>34</b>
7º Fragmento: Garatujas e colagens	<b>40</b>
<b>III Segmento:</b> Esboços em torno do Desenho	<b>53</b>
<b>IV Segmento:</b> Apontamentos em forma de notas conclusivas	<b>68</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>71</b>
<b>Referências de Internet</b>	<b>75</b>



## Nota Introdutória

A introdução apresentada neste Relatório seguirá a par dos restantes segmentos uma apresentação configurada em *fragmentos*. A particularidade deste olhar fragmentado explanado num exercício desta natureza procura possibilitar uma leitura não linear e desencadear inquietações. Esta forma desenformada corresponde à visão constituída a partir da experiência vivida no território de estágio. Moretti (2007) em relação ao exercício de escrita de uma introdução aponta aspectos que revivemos neste momento, ele refere o olhar de “Quem relê o próprio trabalho” e manifesta o conjunto de sensações inerentes à experiência. São apontados impulsos, sentimentos, sensações que “assim que se começa a escrever uma introdução, quer-se escrever o extremo oposto de uma introdução. Tentei resistir a este impulso, depois dominá-lo, depois disfarçá-lo” (Moretti, 2007:13). Olhamos e vivemos um fervilhar de emoções que nos coloca por vezes em situações de constrangimento uma vez que a natureza da escrita se assume como um desnudar que nem sempre é confortável outras vezes, em situações de êxtase, porque o exercício da escrita reserva-nos na sua complexidade, momentos de gozo e fruição. Este território de escrita que é uma “escrita de nós” pode ser olhado/observado como um exercício que se quer “frio” e “distante” porque existem convenções que assim o determinam. Este afectar a escrita através de normas impositivas opõe-se ao “culto generalizado da criatividade”. Observamos ao longo deste Relatório que as categorias estabelecidas/instituídas contradizem de forma constante o discurso que as sustenta, sem que isto signifique, no entanto, que se distanciem efectivamente do seu mascarado propósito que num olhar *bourdieusiano* conduz à reprodução social<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O mecanismo de *reprodução social* intrínseco aos modos de *fazer escolar* remetem para uma tradição assinalada por Bourdieu (1966) em “Le fonctionnement de l’école et sa fonction de conservation sociale”.

## **I Segmento: Traços introdutórios sobre a dimensão espacial do contexto de estágio**

“... desenhar é adquirir conhecimento, mas também investigar. Aquilo que se desenhava despiu-se, sob os olhos, da névoa que funde tudo no todo e adquiriu a presença de uma identidade definida.” Rodrigues (2003: 31)

A lente da câmara fotográfica é focada por nós no ambiente vivido/experimentado, nas aulas de Desenho A, do 10º ano, turma L, da Escola Secundária Monserrate, em Viana do Castelo. O registo de vários planos é fixado em apontamentos visuais que tentam na particularidade da sua dimensão captar as características das diferentes extensões compreendidas, no exercício da profissão de professor de Desenho. Temos a noção que as imagens resultantes correspondem aos diferentes pontos que vamos ocupando no tempo e no espaço. A um acontecimento correspondem, sempre, múltiplas leituras e estas dependem de múltiplos factores. Neste Relatório damos conta do nosso ponto de vista, mas, admitimos que num mesmo contexto existam outros. Por isso, neste exercício de observação/captação são assinalados momentos de aprendizagem que envolvem professor e alunos, e, ainda, a minha presença enquanto professora estagiária. Uma condição de professora/estagiária que vive em simultâneo a condição de artista. Uma artista com um percurso académico marcado pela tradição das Artes Plásticas, em particular, pelo Desenho que cruzou, em tempos não muito longínquos, o território da Tecnologia e da Arte Digital.

Após um primeiro momento de apresentações, no território de estágio, teve início o “natural” experimentar da condição de professora/estagiária, sem esquecer a pessoa, a artista, um momento de aprendizagem vivido no “real” território escolar. Personagens e papéis reais, num cenário igualmente real, mas, não menos construído/mecanizado. Aí, são tecidas relações, estabelecidas conexões, e, ainda observadas/compreendidas as dimensões da disciplina de Desenho, que, neste contexto, inclui desafios muito particulares. Constatamos que, estando nós no primeiro quartel do

século XXI, observamos modos de ensinar desenho, muito próximos do exigido nos inícios do século anterior. Identifica-se então, uma disciplina de Desenho, desenhada à luz de um currículo nacional, fortemente marcado pelo modo de fazer desenho, conhecido e continuado, desde os inícios do século XX.

Segue-se, neste espaço de reflexão, vivido no contexto de estágio, a apresentação da proposta a contemplar/agregar no exercício desta condição de artista/professora/estagiária. Chamamos-lhe “Diário gráfico como um dispositivo de aprendizagem do Desenho no Ensino Secundário”. Questionamos aqui, em primeiro lugar, como pode este dispositivo constituir-se como um elemento que pode potenciar/conduzir a aprendizagem do desenho. Em segundo lugar, questionamos como é que este dispositivo pode constituir-se/afirmar-se como um meio de potenciar uma forma subjectiva de comunicar. Ou seja, como se pode constituir no veículo que permite, aos sujeitos que aprendem, extrapolar os objectivos concretos enunciados/exigidos no Programa da Disciplina de Desenho A.

Vivem-se momentos de constrangimento, de ruptura, de acção/reacção, num agir que procurou estimular o ensino e a aprendizagem do desenho com recurso a sentidos de procura individuais/subjectivos. Foi nesse foco do indivíduo que procuramos estreitar as conexões e estabelecer ligações entre modos de ser, modos de sentir, modos de pensar, modos de análise e modos de fazer. Sim! Os modos de fazer assumem, neste quadro simbólico da aprendizagem do desenho, o seu sentido e a sua significação, distantes porém, das réplicas de um fazer mecânico e arquitectado.

## II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida

“Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro.” (Programa de Desenho A, 10º Ano)

O documento designado por *Programa de Desenho A* relativo ao 10º Ano compreende e rege o desenho ensinado nas escolas. Dimensões como a universalidade e a comunicação são-lhe imputadas de forma inquestionável assinalando-se, ainda, o seu potencial quer na “aquisição” quer na “produção” de conhecimento. Podemos também reconhecer nesta breve apresentação uma tradução do desenho assinalada em diferentes formas/configurações. As suas múltiplas vertentes permitem interrogar, antecipar “objectos” e concretizar “planos”.

Este trabalho de reflexão e de análise que aqui se apresenta remete-nos para o contexto de estágio. Reportamo-nos ao papel/condição de estagiário, um observador que participa nas aulas do professor cooperante que é responsável pela disciplina de Desenho. Procuramos neste espaço dedicar particular atenção às práticas que assistem o processo de ensino - aprendizagem do Desenho. Nos espaços que nos são dados no contexto das aulas promovemos com os alunos exercícios de reflexão. Escolhemos, como objecto central desta procura/proposta, o “diário gráfico”, a sua constituição efectiva como um espaço de aprendizagem, de auto-conhecimento. Consideramos que é um dispositivo, que de acordo com a óptica de Deleuze (2001) se apresenta como uma meada:

“Mas o que é um dispositivo? É antes de mais uma meada, um conjunto multi-linear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogéneos por sua própria conta, como

o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direcções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras.” Deleuze (2001:1)

Poderemos ver uma teia, um novelo, um conjunto de relações. Lógicas que se tocam, que conhecem diferentes pontos de cruzamento. Questionamos a sua natureza. É curioso questionar sobre a “natureza” subjectiva<sup>2</sup> dos espaços de aprendizagem. Será efectivamente subjectiva a aprendizagem que resulta da exploração deste espaço concreto, o do “diário gráfico”? Desejamos um real compromisso entre o que é ensinado e o que é aprendido pelos sujeitos. No território da escola vivemos desafios envolvidos em questões várias. Não ficamos indiferentes sobre o espaço da subjectividade no espaço escolar. Neste ensaio vivido/experimentado na escola, onde nos deparamos com o ensino das Artes Visuais, nas suas diferentes disciplinas, vivemos de forma constante o desafio entre o exercício de fomentar as aprendizagens e o exercício de aprender sem querer impor modos de fazer. Sabemos, de forma consciente, que somos fios condutores para a construção de uma subjectividade ambicionada, um dia, num futuro que se espera próximo. No estágio a metodologia adoptada vive de um forte carácter exploratório onde se procura articular o que é ensinado com o desejo de ver concretizada uma aprendizagem. Esta exploração/aprendizagem em contexto, não se pretende laboratorial e não ambiciona uma universalidade. Reconhecemos que não existe um só método neste exercício que pretende promover e potenciar as aprendizagens, mas antes, um conjunto alargado de métodos. Rodrigues (2003:98) refere “O desenho como estudo, investigação e procura” partilhámos com os alunos este sentido de fazer desenho, como “estudo”, como “investigação” e como “procura” que conjugue na sua forma/corpo visível os aspectos da invisibilidade que também lhe são afins. A proposta de “diário gráfico” não é alheia ao mundo que nos rodeia, questionamos o porquê de querer insistir na continuidade do ensino de desenho, num mundo onde predomina o domínio das tecnologias. Quereremos nós ensinar a tecnologia do desenho ou procuraremos compreender outras dimensões neste complexo

---

<sup>2</sup> Žižek refere que “o motivo foucaultiano da interconexão entre disciplina e liberdade subjectiva aparece assim sob uma luz diferente: ao submeter-se a uma qualquer máquina disciplinar, transfiro para o Outro a responsabilidade de manter o desenrolar normal das coisas e, desse modo, obtenho um espaço precioso no qual posso exercer a minha liberdade.” (Žižek, 2006: 24).

território da escola, onde predomina o ensino sobre a promoção das aprendizagens? Entenderemos o desenho como um modo de pensar autónomo, que vive, nas diversas sofisticções de meios e de suportes, a sua essência. Quem determina a essência do desenho? Observamos que todos os vértices do desenho que aqui estruturamos e apresentamos são convergentes numa dimensão plural de instabilidade que colocam, lado a lado, o sujeito com formação artística na condição de professor/estagiário. Retemos na memória a própria escola que, no seu conjunto de códigos, nos possibilitam esta experiência que se quer enriquecedora a diferentes níveis, num nível pedagógico, num nível social e a um nível comunicacional. Revela-se/desvela-se um contexto que nos transmite a nítida consciência que é um retrato de uma geografia, particular.

## **II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida**

### **1º Fragmento: Confrontos reais compreendidos a partir da introdução/uso do “diário gráfico”**

#### **Parte 1: Por trilhos já desenhados**

“Há linhas que são monstros... Uma linha sozinha não tem qualquer significado; é preciso uma segunda para lhe dar expressão. Grande lei.”  
Delacroix *in* Derrida (1967/2002: 30)

O percurso que agora trilhamos segue as marcas existentes num território que já não é novo, transporta por isso carga de sentidos, modos de ver, modos de fazer, e, retratará de certa forma, o sentido de “herança” apontado por Bourdieu (1996a: 28). Observamos que são muitas as mensagens nele inscritas. Mensagens codificadas segundo uma lógica que não nos propomos decodificar. Servimo-nos da consciência de que existem e que fazem parte do território pouco permeável do fazer escolar. Centraremos a nossa atenção nas questões do desenho e, principalmente, na forma como vamos enfrentar os trilhos já desenhados. Uma caminhada na qual procuraremos uma viva/real colaboração dos alunos. Pretenderemos que os alunos assumam, no cenário da aula de Desenho, o

papel principal. Despojar o seu estatuto de ouvintes e tornar activa a sua participação. Recordamos, uma vez mais, antes da partida, a natureza do contexto onde estamos inseridos e que se pretende à luz de uma lógica de educação artística. Neste sentido apostaremos em estratégias de ruptura com o modo de fazer observado/constatado. Não se trata de uma afirmação, numa lógica de poder, mas antes de uma estratégia de trabalho de campo, centrada à luz de um modo de fazer que, entendemos como possibilidade de potenciar a aprendizagem do desenho, destacando-o assim das normas, fundeadas num currículo nacional.

Por vezes é confortável ter o caminho já desbravado, noutras situações o melhor seria colocarmo-nos perante um território verdadeiramente novo. Aquele que aqui conhecemos já tem marcas, já tem vestígios, que podem e devem ser analisados/compreendidos. A hipótese de ignorar a natureza do terreno onde nos movemos não foi colocada, mas relativizada.

## **Parte 2: Trilhos em processo de desenho**

A partir da observação das aulas assistidas reconhecemos que o professor cooperante apresentou como proposta aos seus alunos a utilização de um “diário gráfico”. Observamos que os alunos colocaram de parte a proposta dada e agarramos o potencial da mesma. Assim, recuperamos o “mote” e levamos adiante a proposta por considerarmos que o uso do “diário gráfico” pode constituir-se, efectivamente, como um território que potencia a aprendizagem do desenho. Procuramos com os alunos compreender em que medida o *diário* pode constitui-se como um domínio subjectivo onde o aluno pode desenhar e redesenhar, avançar e recuar, e, contrariar a tendência do medo de errar. De certo modo, vislumbramos promover a aprendizagem do desenho através deste dispositivo que pode ser utilizado nos diferentes cenários, percorridos pelos alunos, em ambientes extra sala de aula e extra contexto escolar. Recordamos os tempos de estudante de Artes/Desenho, os constrangimentos vividos, o processo de aprendizagem que nem sempre foi tranquilo e ainda as dimensões de um certo espírito de empreendedores a longo prazo. Colocam-se diversas questões ao nível dos propósitos do domínio das técnicas e dos materiais. Será que o sentido do desenho, hoje, passa por obedecer a códigos e modos de fazer técnicos? Em “Ver pelo Desenho”

Massironi (2010) reporta-nos para os “aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos” (Idem: 7) desenvolve cada um dos tópicos e recupera o pensamento de Anton Francesco Doni, de 1547, “Vou ver se sou capaz de entrar no traço deste desenho” (Idibem: 10). É precisamente a partir desta lógica da correspondência de que a um “traço” corresponde um “desenho” que promovemos na relação pedagógica que estabelecemos com os alunos a utilização, exaustiva, do “diário gráfico”. Neste sentido, entendemos que a cada sujeito corresponde uma forma de pensar desenho, e, que a essa forma corresponde a sua lógica de desenhar.

## **II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida**

### **2º Fragmento: Mapeamentos tecidos a partir dos diálogos mudos registados no “diário de bordo”**

#### **Parte 1: A existência de um *diário*, porquê?**

"Nestes dias assim de trabalho profissional intenso, cada sintoma pesado numa balança de precisão, cada golpe do bisturi na tangente do erro que o tornaria fatal, o poeta que dentro de mim não se resigna, nem se cala, acaba por me irritar como uma criança importuna e teimosa. (...) E nem a paz do dever cumprido saboreio quando dispo a bata. É como se um sacerdote acabasse de rezar uma missa em pecado mortal, com o diabo no corpo."

Miguel Torga, *Diário*, 10 de Novembro de 1955, apud Nóvoa (2000:13)

Nóvoa iniciava com este apontamento de Miguel Torga, a primeira parte de um ensaio intitulado *Os Professores e as Histórias da sua vida* em *Vidas de Professores*. Neste percurso, curto, de iniciação à prática docente e confrontada com o exercício de elaborar um *diário*, esse, que continua a suscitar inquietações, observo que “o que colocar e como colocar” são, ainda, algumas das notas que preenchem os momentos que precedem o exercício de escrita, constituindo, no entanto, momentos de reflexão. A sensação de formação, que ganha corpo a cada instante, traduz-se numa consciência de



que é nesse conjunto de práticas, ou seja, são o levantar as questões e a procura de respostas que movem para o exercício de leituras, bem como, da escrita, traduzindo, então, uma crescente proximidade com a literatura específica da área de formação de professores. No contexto apresentado surge Nóvoa, um autor que se debruça sobre múltiplas questões, que convergem para um esclarecimento gradual das muitas dúvidas que surgem nesta área de formação. Assim, depois desta nota introdutória, que coloca alguma contiguidade entre o que se passa e o que se vai escrever reporto para a leitura do prefácio constante na 2ª edição de, “A vida dos Professores”, onde Nóvoa apontou em letras, muito pequeninas, alguns aspectos de grande relevo, no tocante às considerações tecidas relativamente ao método (auto) biográfico. Estes diálogos correspondem à faceta do estágio que contempla a existência de um *diário*, um “diário de bordo”, neste caso o diário do próprio professor/estagiário. Tal como o “diário gráfico” que procuramos compreender enquanto dispositivo, também, este, o “diário de bordo”, contempla algumas similitudes. Na voz de Deleuze (2001), descobrimos um complexo sistema de linhas, que em forma de “meada”, conhecem linhas de “natureza diferente”. É precisamente na sua natureza, multifacetada, que procuramos a sua essência. Entre notas e linhas, entre manchas e apontamentos de desenho, conseguimos observar a parte visível do nosso pensamento. Mas nem tudo está lá, estão lá, sim, as partes que nos interessou anotar. Como espaço nosso, subjectivo, atribuímos-lhe diferentes sentidos, mediante as oscilações do nosso pensar e do nosso agir. Optamos por fazer referência à sua existência porque vemos e revemos o seu contributo. Decidimos, no entanto, salientar apenas dois aspectos, dos registos presentes no “diário de bordo” que entendemos como primordiais, são eles respectivamente, a possibilidade de registar as múltiplas conversas entre os colegas estagiários e o professor cooperante, e, a sua condição de espaço onde anotamos/colocamos questões de natureza diversa que discorrem do exercício da actividade de estágio. Alvo de anotações o “diário de bordo” é o amigo/confidente a quem confiamos a missão de nos auscultar com atenção. Presta-se a essa função sem, contudo, reclamar de horários ou disposição. Gargani em *O Texto do Tempo* destaca “O nascimento através da escrita” aponta que,

“Nesta escrita de facto somos e também não somos, e é esta ambiguidade que escapa à linguagem denotativa corrente, a qual não abrange o cone de sombra projectada pela irreabilidade do nosso ser sobre o que somos e sobre aquilo em

que nos tornámos, subtraindo a nossa pessoa às suas abstracções, às suas idealizações projectivas e aos arbítrios da vontade, em que ilusoriamente julgamos consistir a nossa realidade, restituindo-a ao jogo entre esferas claras e escuras em que, na verdade, transcorre e declina a nossa existência.”

Gargani (1995: 9)

É a partir desta paisagem que se apresenta numa mutação constante que vive esta escrita. Aqui, o desenho do Relatório conhece de forma não pouco frequente, momentos de avanço, momentos de pausa e também alguns momentos de recuo. Esta experiência de uma escrita reflexiva coloca em permanente constância a acção de questionar. Apresentamos alguns dos pequenos recortes que nos fizeram pensar e repensar o nosso percurso, enquanto estagiários, ou seja, o nosso trajecto enquanto seres participantes na vida/activa num ambiente escolar específico. Os percursos de ida e regresso ao ponto de estágio são marcados por conversas entre estagiários. Dúvidas e questões são colocadas a todo o momento. Muitos momentos são dedicados à procura de estratégias que melhor se adequem às experiências e aos desafios colocados no campo de estágio. Neste estágio que ocorre no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais recordamos as discussões em torno da “solidão” dos professores. As conversas com o Professor Orientador auxiliam a quebrar os muros do silêncio impostos por aquilo que “solidariamente, se oculta para nunca se revelar como um dos modos de viver a profissão, o individualismo profissional” (Correia e Matos, 2001:101). Notamos que não olhamos o estágio como um território nosso, pois as figuras aí presentes servem um propósito desnudado de *sentir/sentido*; revemos antes, o estágio como um momento que marca o nosso percurso de aprendizagem. É, de certa forma, um lugar selvagem, desconhecido. Não nos permitimos olhar os alunos como cobaias de um laboratório egoísta de carácter científico, e, não temos sequer a ambição de sobre o território escolar tecer uma visão antropológica. Somos estranhos à comunidade mas não estamos muito afastados da realidade aí encerrada/vivida, pois, já todos vivemos experiências na escola, no papel de alunos.

## **II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida**

### **3º Fragmento: Recortes e colagens de passagens de um “diário de bordo”**

“- Deverei eu apenas escutar? Ou observar? Olhá-lo em silêncio a mostrar-me desenhos?

- Ambas as coisas, uma vez mais, ou entre ambas. Fá-lo-ei observar que a leitura não procede diferentemente. Escuta olhando. Eis uma primeira hipótese: o desenho é cego, senão mesmo o desenhador ou a desenhadora.” Derrida (2010: 10)

Tratamos aqui de modos de ver, modos de análise, modos de fazer uma tríade que reúne a educação artística, a escola e o desenho. Notamos que o desenho naturalmente não é vivido, não é sentido, por todos, de uma mesma forma. Existe o modo que conhecemos e reconhecemos nas práticas que observamos e ainda aquele que procuramos instigar e investigar. Este exercício de análise vê para além das arqueologias instituídas e enquanto exercício de reflexão compreendemos que o desafio que nos é imposto supera esta busca de questões. Na verdade, reconhecemos que o paradigma apresentado na escola se afasta das concepções de educação que hoje se procuram promover.

As leituras que fazemos vão, a pouco e pouco, constituir-se como um espólio de pensamentos que procuram dar respostas às questões que colocamos. Derrida (2010) fala-nos de “cepticismo” relativamente à “diferença entre crer e ver, crer ver e entrever”. Por analogia também nós permanecemos cépticos relativamente ao modelo apreendido no contexto de estágio e, por vezes, reconhecemos que para crer é necessário ver. E, o desenho remete para esse universo do visível, do perceptível mas não só. Existem ainda, as camadas do não visível que se encontram subtilmente camufladas ou mesmo guardadas/ resguardadas, na intimidade de quem está a aprender desenho.

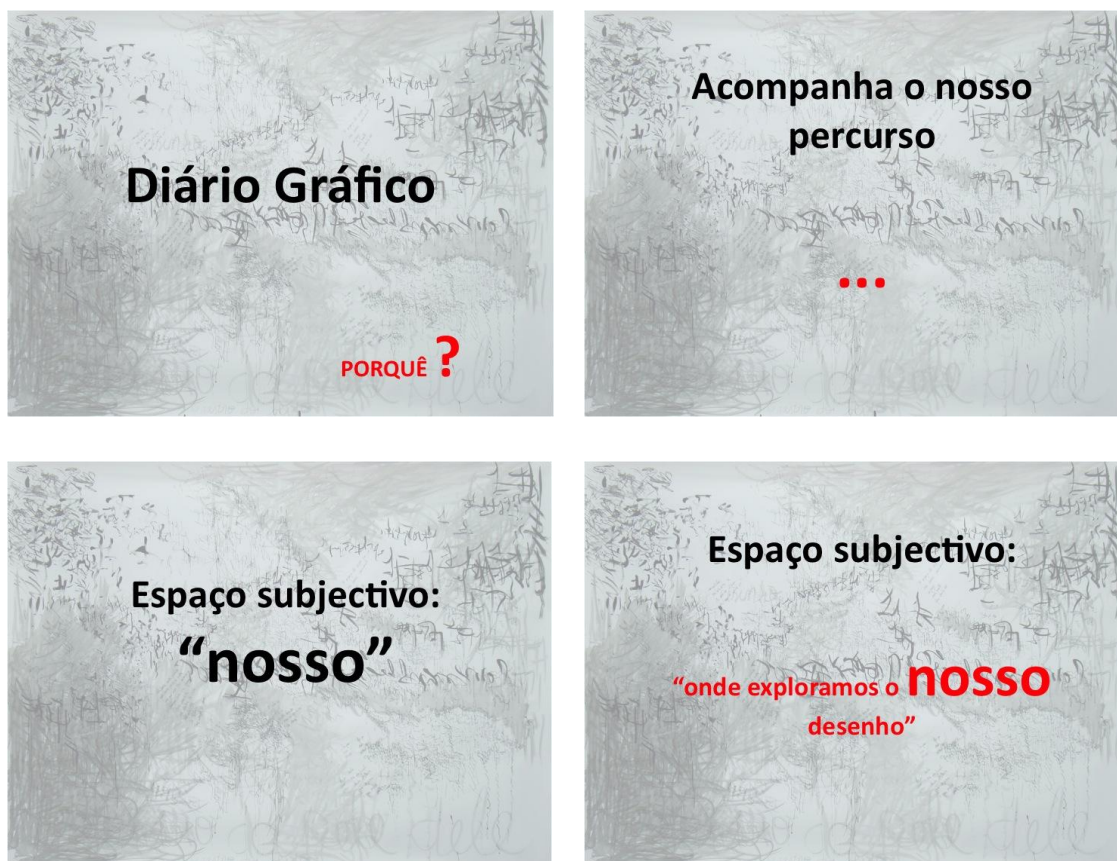
## Parte 1: Linhas de contorno realizadas *a priori*

De novo na sala... Ah! Esse ambiente privilegiado, para uns e por tantos descuidado. Na renovada sala de aula da escola de Monserrate assiste-se a um cenário frio, de paredes caiadas de branco, preenchido com estéreis estiradores cinzentos. Imagem de sofisticação aliada a uma total ausência de espaço de atelier enquanto espaço de trabalho exploratório que compreende a liberdade, do gesto, da expansão/expressão corporal, no ambiente físico da sala. Súbita mudança ocorre quando os jovens alunos entram na sala e quebram os cristais instituídos. Transportam uma energia capaz de transfigurar a sala num lugar distinto! Apropriam-se da ordem e dão-lhe novas configurações, sempre, a medo... Com medo de errar! Mas quem disse que errar em desenho é fazer mal? Alguém chegou à sua *obra prima* sem antes estudar? Sem fazer mil anotações? Sem, previamente, ler e reler os traços do seu desenho, sem ter no seu percurso uma forte vertente exploratória? Não é suposto ser esse o desígnio deste espaço? Para além de disciplinar? Ou será que se mantém vivo e presente um discurso, na escola, que assiste à lógica de “um sistema de ensino” cujo princípio se traduz por “uma ritualização da palavra” (Foucault, 1997a: 34)? Não teremos que admitir uma outra possibilidade de fazer/estar no ambiente/meio escolar? Gostaríamos de admitir um posicionamento, na escola dos nossos dias, mais próximo da abordagem apresentada por Rancière (2010: 10), ou seja, um fazer escolar que se afasta da ordem instituída pela palavra. Uma possibilidade que afasta a “palavra do mestre”.

Na gestão destas preocupações apresentámos aos alunos, numa primeira aula dedicada ao “diário gráfico”, um conjunto de apontamentos, com vista a constituírem-se como ponto de partida para a vinculação da proposta enunciada. Estes apontamentos foram apresentados de acordo com as imagens seguintes.

Cada uma das frases apresentada em slides individuais foi analisada por todos. Os trilhos que agora desenhámos são mapeados previamente. Em termos escolares, este modo de pensar, pode corresponder a uma concepção de planificação, a que tanto tentamos resistir! Resistimos às planificações que são desenhadas anualmente, sem antes conhecer o contexto dos alunos que constituem as turmas. Pretendemos com esta apresentação responder a dois propósitos, colocados a partir dos slides apresentados: O

primeiro ponto remete para a questão de encarar o dispositivo “diário gráfico” como um espaço de aprendizagem do desenho e o segundo ponto prende-se com o facto de deixar sublinhar o seu carácter subjectivo.

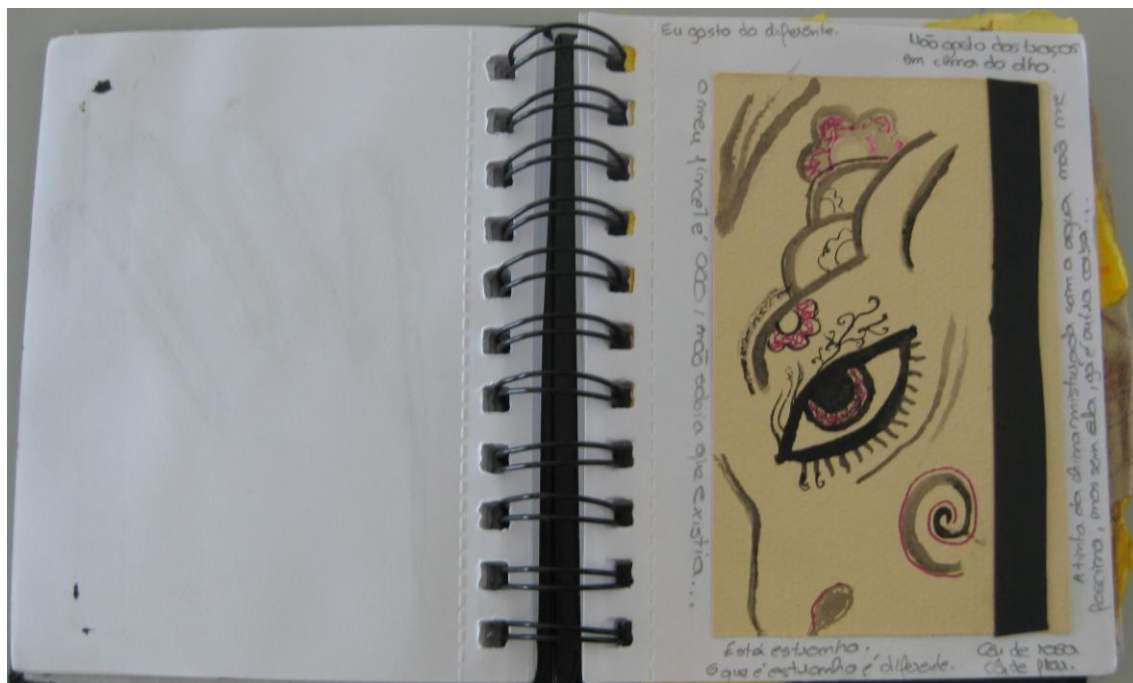


Apresentação do tema “diário gráfico”

A avaliação do “diário gráfico” ficará no domínio de uma auto-avaliação mas o seu carácter enquanto território de aprendizagem ficará numa primeira fase a cargo do discurso que lhe dedicamos. É um discurso preenchido por palavras soltas com receio de juízos de valor. São os alunos que lhe dão sentido e que, timidamente, manifestam o que sentem e o que pensam. Sim! São pessoas que pensam e que sabem agir! Que sabem ler para além das frases simples!

A avaliação do “diário gráfico” não se constitui na avaliação do *objecto* mas sim no conjunto de *efeitos* a que o seu uso e implementação dão lugar.

## Parte 2: Diálogos compreendidos a partir do auto-retrato



Trabalho de um aluno do 10º ano

A série de trabalhos que apresentamos procura romper com o desenho de um auto-retrato que se encontra enraizada no modo de fazer desenho à luz de uma tradição de academia. À nossa proposta de exploração de um auto-retrato, para ser desenvolvida no “diário gráfico”, o professor cooperante reportou, de imediato, a necessidade de enquadrar a questão da anatomia do rosto como ponto, basilar, para o desenvolvimento de posteriores trabalhos. A sua proposta fugia do propósito da natureza que gostaríamos de ver implementada/explorada. A nossa abordagem procurava constituir-se como campo de reflexão em torno do “eu” dos alunos. Assim, procuramos um manto tecido, ao ritmo de cada um, tocado por dispositivos vários, e, compreendemos ainda um desenho no território do operatório. Antes de dar início à temática, recorremos à discussão de um excerto do texto: “Como se deve fazer a história do eu” de Rose (2001). A lógica do texto assiste à ideia da construção do discurso, da fomentação do debate e pela partilha de saberes, no contexto da sala de aula. Procuramos, assim, que as nossas práticas incidam para além do “*facere*”. Este texto permite traçar um conjunto de

possibilidades em torno do “eu”, que queremos resgatar a propósito da exploração temática em torno do auto-retrato, colocando-nos perante a ideia de que,

“O ser humano não é a base eterna da história e da cultura humanas, mas um artefacto histórico e cultural. Essa mensagem que vem de uma variedade de disciplinas, as quais têm salientado, sob diferentes formas, a especificidade da nossa concepção, moderna e ocidental, de pessoa. Sugere-se que, nessas sociedades, a pessoa é constituída como um *eu*.” Rose (2001)

O desenho desta proposta procurou captar um entrelaçado de relações com vista a constituir um corpo individual de trabalho, instigado a partir de um fragmento de um texto. Acharmos fundamental a análise de textos, assim como, de outros registos. Uma análise, implica um olhar, uma dedicação, uma paragem no tempo com o simples intuito de debater as questões. Neste cenário, o professor, reveste-se no papel de um orientador ou muitas vezes de um desorientador. Não promovemos soluções em jeito de “receita”, procuramos antes promover a procura permanente de cada um dos alunos, por uma solução de desenho, que será sua. Neste contexto, ainda, tentamos desmistificar o conceito de autor, autoria/ autoridade. Não será, porventura, mais enriquecedora a ideia de um desenho não assinado? E o que isso representa para os nossos alunos, que desde muito cedo, são convidados a assinar todos os seus trabalhos? Sabemos que é importante que estejam identificados, talvez no verso, e, acompanhados de uma data. Trata-se de uma nota, um apontamento, que permite ao aluno situar o desenho, no seu percurso, enquanto estudante. A ideia de uma assinatura instituída acompanha uma outra lógica. Barthes diz-nos que,

“Com a assinatura, a escrita apropria-se, ou seja, torna-se simultaneamente expressão de uma identidade e marca de uma propriedade; ela garante àquele que assina a posse da coisa produzida, autentifica o compromisso da pessoa; é uma peça capital do sistema económico mas também psicológico.”

Barthes (2009: 77)

Uma outra tradição encontra-se aliada ao conceito de obra e da importância de reconhecimento do seu autor. Sem querer prender a nossa reflexão à dimensão que o tema “o que é um autor” encerra, apresentamos um pequeno desvio, na nossa escrita, para ir ao encontro da reflexão tomada por Foucault, que a propósito do autor realizou uma série de reflexões,

“A relação de atribuição. O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição – mesmo quando se trata de um autor conhecido – é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do *opus*.” Foucault (2001: 1)

É, precisamente, a partir desta ideia de que um desenho resulta, tal como um texto escrito, de um conjunto de ideias que tomamos emprestadas. Não existindo assim, a arrogância de idealizar sozinhos um *opus*. Admitimos, então, a ideia de um desenho que se constrói em torno de relações físicas, sociais e conceptuais e que resulta, posteriormente, numa imagem. E, sobre imagem, salientamos o pensamento apresentado por Huberman (2011) em “O que nós vemos, O que nos olha”. Recuperando a concepção de que «a imagem mais simples nunca é simples, nem sábia, como irreflectidamente dizemos das imagens» (Huberman, 2011:75). Consideramos fundamental a carga afecta a todas as imagens que no quadro das possibilidades assinaladas pelo autor «talvez a imagem só possa ser pensada radicalmente para além da oposição canónica do visível e do legível» (Ibidem).

Então o que consideramos para as nossas práticas, enquanto estagiários e futuros professores de Artes Visuais? Consideramos, nesta corrente de pensamento, que o mundo da escola é um verdadeiro desafio. Observamos que, longe de encontrar soluções únicas e universais, deveremos considerar um universo que assiste/vive de uma mutação constante e frenética que não, frequentemente, é agressiva. Deveremos, por isso, limitar as nossas actividades a um conjunto de regras determinadas e determinísticas? Ou será que não é este o momento de romper com as práticas/instituídas e com determinados modelos que, alheios à heterogeneidade do seu público, são oferecidos como “certos”? Acompanha-nos, observe-se, um conjunto de incertezas, mas também, uma bagagem crítica e, sobretudo, atenta e não



conformada/formatada/fabricada (Popkewitz, 2002). Para o autor esta naturalização artificial impõe-se de um modo tão eficaz que é naturalmente assimilado como o “verdadeiro”, assim, neste contexto as organizações dos espaços, o modo como as rotinas de alunos, dos professores e dos funcionários são compreendidas parecem ser o “natural” e não o resultado de uma construção artificial. Neste sentido, enquadrámos o exercício de questionamento/análise que pretendemos estimular/fomentar nas interações que decorrem no contexto de aula. O conjunto de corpos aí presentes exercem, entre si, forças dinâmicas que influenciam a tomada de decisões. Constituem-se como partes integrantes da dinâmica de aula, não se configuram como meros receptores ou meros observadores. Esta questão da tomada de consciência de que agimos com um propósito é assinalada e questionada. Não nos esgotamos na função de questionar. Em relação ao exercício de aprender desenho, questionamos com frequência: Será que fazemos gestos ao acaso? Ou antes, determinamos exercer maior ou menor domínio sobre o nosso gesto? Será que os nossos ritmos têm vontade própria ou somos nós os mentores da sua velocidade e da sua frequência?

Como o exercício o desenho não é transcendente, ou seja, não se trata de um fenómeno paranormal afecto a características particulares dos sujeitos, o “dom”, mas sim um olhar dirigido que transporta, em cada tradução, uma carga de significados mais ou menos conscientes, mas sempre ilusórios. O desenho em si não constitui a “coisa” em si mesma, mas uma interpretação subjectiva sobre a coisa/assunto tratado, daí o “corpo” não estar bem ou mal e constituir-se, simplesmente, como o desenho do “corpo”. Neste contexto não são encontrados espaços, no território do desenho, para a formulação de juízos. O desenho é o processo que permite ao sujeito, aquele que desenha, através do seu gesto experienciar o desenho que pode então assumir formas diversas. Partimos da necessidade de não ter barreiras para o desenho, pelo que, não existe uma só imagem de desenho, um só gesto de desenho, uma só forma de definir o conceito de desenho. Compreendemos, então, o desenho ao nível da expansão, da procura, do diálogo, da dialéctica, num encruzilhar de linhas que na lógica *foucaultiana* se constitui num *dispositivo*. Ainda, no sentido do olhar atento sobre a concepção de imagem, e, de uma proposta de auto-retrato, lemos um apontamento de um filme de Jean-luc Godard, “JLG/JLG – autoportrait de décembre” (1994). Este filme, da

categoria Documentário/Drama, com direcção de Jean-Luc Godard remete-nos para a reflexão acerca de múltiplos aspectos, nomeadamente sobre o seu lugar na história do cinema, considerando, também, o conjunto de interacções que ocorrem no seio da indústria do cinema, o cinema enquanto arte e também o próprio acto de “criar arte”.<sup>3</sup> Neste contexto de cinema, observamos o conjunto de momentos pautados numa reflexão em torno do auto-retrato de Godard. O que nos interessa explorar, não são os aspectos formais de fazer cinema, mas sim o tipo de questões e a teia de construções inerentes à exploração do tema. São as “especificidades” do sujeito que nós queremos conhecer? De todo que não. Mas essa relação de poder pode, ao abrigo da exploração de um tema, ser um objecto de análise no quadro da estrutura escola. Procura-se, então, que o auto-retrato possa constituir um instrumento que os alunos possam recorrer nas suas práticas, nos seus contextos. Serve ainda a obra de Zhang-Huan<sup>4</sup>, para inquietar o nosso corpo de questões.

Reconhecemos aqui, um corpo, melhor a apresentação múltipla de uma cabeça, que por sua vez é do género masculino. Observamos a presença do tempo, que em jeito de cadência, transforma a parte do corpo que observamos. A imagem perde ou ganha legibilidade, na medida em que o nosso olhar pode percorre-la de cima para baixo e de baixo para cima. Da direita para a esquerda e da esquerda para direita. Podemos, ainda, aceder ao jogo das diagonais, observar a matriz da imagem maior e destacar as linhas ou as colunas, até mesmo encarar cada célula como um *pixel*, no conjunto da imagem digital. Um enorme conjunto de *bits* relativo ao significado da imagem pode, então, ser colocado a descoberto. Trata-se de um exercício, uma experiência quase laboratorial. E que mais observamos nós? Esta imagem, situa-se em que contexto? Será importante considerar a lógica do contexto na lógica das práticas contemporâneas? Em que medida? É um exercício possível de ser medido? Se o é, qual a *unidade* que o caracteriza? Ou encontrará, este exercício, outra lógica que não a da *racionalidade*? Também no contexto da exploração da questão do auto-retrato, debruçamo-nos sobre

---

<sup>3</sup> Jean-luc Godard, “JLG/JLG – autoportrait de décembre” (1994)

<sup>4</sup> Zhang Huan: *Family Tree*, 2000

uma obra de Karen Kilimnik<sup>5</sup>, em que a autora assume tratar-se de Isabelle Adjani. Surge, então, a questão: que imagem é esta a do auto-retrato? Podem os autores subverter o significado das categorias que se encontram a trabalhar? Como? Porquê?



Zhang Huan: *Family Tree*, 2000

---

5 Karen Kilimnik: Me as Isabelle Adjani in *Ishtar*, Part I, 1994.



*Karen Kilimnik: Me as Isabelle Adjani in Ishtar, Part I, 1994*

## **II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida**

### **4º Fragmento: Desenhos a partir de Desenhos já observados**

“É essa actividade, esse espaço de disponibilidade que torna o desenho como coisa diferente das outras actividades artísticas como a pintura e a escultura, porque fundamentalmente, se institui como processo, como acto e não como resultado, não necessitando de se definir, de se concluir numa “obra”, de se “conformar”. Bismarck (2001:55)

As inquietações em torno do desenho, das suas possibilidades de exploração, perseguem o nosso trabalho de reflexão. Desenho hoje, num tempo que nas palavras de Bauman (2010), corresponde a uma “modernidade líquida” parece antes de mais um

desafio à presença, constante, de um *médium* outro, ou seja, o formato digital. Onde se coloca o desenho hoje? Qual o seu papel? Em que espaços vive? O desenho prende e fascina os nossos alunos? E quem são os alunos de hoje? Se procuramos, com o nosso trabalho, motivar os alunos para o universo do desenho é porque vemos fundamentos intemporais nesta área de saber. Bismarck (2001:55) endereça para as dimensões do desenho um espaço actual onde se sobressaem o “processo” e o “acto” como especificidades fundamentais na essência do desenho nos nossos dias. Apontemos como referência/ponto de partida a seguinte realidade: os alunos estão presentes nas salas de Desenho! Não será este motivo, por si só, um desafio? Para nós trata-se de uma motivação! Um feito! Ter oportunidade de trabalhar com estes alunos principalmente porque, com atenção, reconhecemos nos seus discursos as preocupações que trazem em mente: o futuro! São absolutamente fascinantes as inquietações, reais, que trazem para a sala de aula! São jovens que vivem as problemáticas dos nossos dias e situam-se de forma distanciada dos tais “seres cibernéticos” destituídos de sentidos. E o que pensam e aguardam do desenho? Querem aprender desenho! É o que nos dizem. Mas sentem-se presos e bloqueados. Regressamos, neste ponto, ao “diário gráfico”, e, ao seu porquê? O “diário gráfico” pode constituir-se como espaço de debate, de desenho afastado do “giro”, do “agradável” e do “belo”. Desenho é o pensamento que pode conhecer diferentes formas na sua materialização. Das colagens ao universo da fotografia teremos nós a possibilidade de falar de desenho?

## **II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida**

### **5º Fragmento: Linhas quebradas em jeito de provocações**

“O traço pode definir o indefinido ou indefinir o já definido. O que traça não é necessariamente o que se vê e por vezes é a linha que dança na ponta da mão e deixa o traço traçar o seu próprio rumo.” Ribeiro e Araújo (1995: 96)

Há uma imagem enraizada na nossa memória que nos prende a uma tradição de formalismo, uma visão de desenho à luz do *saber bem fazer*, academicamente falando. Atendemos neste momento às ideias de Beuys e olhamos com atenção para o desafio

que nos coloca, ao romper com o estabelecido. Em *Cada Homem Um Artista* lê-se que Beuys “pensou o indivíduo e a arte capazes de serem e fazerem outra coisa que não o instituído ou a simples fixação do sujeito ao controlo dos poderes dominantes da sociedade” (Beuys, 2010:7). Vemos esta obra como uma plataforma de reflexão sobre as dimensões da arte e do sujeito. Importa aqui reflectir sobre as dimensões do sujeito; os alunos e os professores enquanto sujeitos que participam/actuam num ambiente muito particular, a escola. Interessa observar qual o lugar que ocupam e quais os papéis que desempenham. Obedecem também eles ao instituído? São eles controlados pelos poderes dominantes da sociedade? Existe essa consciência de instituição? E a lógica dos poderes? Quem exerce o poder ou os poderes? Qual o nosso papel na educação hoje? Olhamos a escola como um banco reprodutor de estratificação social? Em que medida, nós futuros professores de Artes Visuais, olhamos a realidade da escola? Gostaríamos de vislumbrar uma realidade afastada das concepções apresentadas por Apple (2001), mas constatamos que se assiste na escola a uma mesma trama disciplinadora, de cariz segmentar. Esta escola capacitada de formatar onde é perceptível a fragmentação dos saberes constitui-se como uma realidade complexa e contraditória. Se reconhecemos no seio do discurso escolar a formatação e a disciplina observaremos também como é legitimado, em termos conceptuais, “práticas outras” dentro do mesmo discurso escolar, essas práticas têm que ser, no entanto, orientadas e fundamentadas. Neste sentido existem espaços de “conflitos” entre discursos e práticas possíveis de carregar acções diferentes daquelas que existem no complexo discurso discorrido. Nesta escola normalizadora, segundo o discurso oficial, é aceite uma acção democrática legitimando assim, os espaços para outras práticas. Esta escola que reconhecemos como normalizadora reconhece-se, assim, como território de acção democrática e é precisamente nesse espaço que os professores podem conduzir a fusão entre as suas práticas e as suas teorias rejeitando o modelo perene de divisão evidente entre *corpus teórico* e *corpus prático*. Na escola descobrimos que existem formas próprias de *fazer escolar* que são acompanhadas de rituais que se repetem de forma sucessiva e nada destes movimentos acompanhados de inércia são ao acaso, são linhas estruturais de organizações políticas organizadas mediante de acordo com um sentido hierárquico “democraticamente” estabelecido. Tal como Mouffe (2001) nos aponta, a sociedade não é parte indissociável de um quadro político e económico, impensável superar o

questionamento de modos de pensar estruturas, como a escola, assim como os modos instituídos sem compreender a estreita relação de *poder* aí presente. Assim, de acordo com a autora,

“o domínio do político é sempre concebido a partir de uma perspectiva individualista e racionalista, a qual reduz este espaço ao domínio da ética ou da economia. Como consequência, a dinâmica da constituição dos sujeitos colectivos e o papel fundamental desempenhado pelas paixões e antagonismos neste campo não conseguem ser apreendidos.” Mouffe (2001: 19)

Nesta lógica em que nos reconhecemos como sujeitos que pensam de forma, ainda, heterogênea, ocorre-nos observar que a estratégia de trabalho, adoptada a partir do desenho de cópia constitui uma possibilidade, um caminho, mas questionamos: não existirão outras formas/estratégias de actuação? Estamos aqui a referir um ritual que observamos nas aulas de Desenho, onde os alunos são colocados em confronto com imagens. Reservamos espaço para questionar a funcionalidade das imagens, a forma como são apresentadas e qual a sua natureza. Observamos que são desenhos. Desenhos, vários, de diferentes autores apresentados em forma de fotocópias/reproduções. Notamos que esta norma serve o propósito do exercício da cópia mas questionamos se os sucessivos desafios colocados numa mesma forma/configuração acrescenta algum significado naquilo que se designa por processo de ensino – aprendizagem. Podemos a este propósito inferir que a natureza deste exercício significa, apenas, o fortalecimento de uma tradição de *ensinar*. Um exercício de cópia coloca, lado a lado, o aluno com o modo de fazer de um *mestre*, reconhece-se aí a velha lógica de reprodução que assenta no princípio do saber aprender a *fazer bem*. Nesse contexto de ensino do desenho, o aluno, que em tempos vestia a pele de aprendiz, reconhece o traço do mestre e procura reproduzir na perfeição, o mesmo sentido de desenho. Recuamos neste ponto aos propósitos que assistiram os inícios do ensino do desenho, ou seja, no século XIX para verificarmos algumas das preocupações aliadas aos fundamentos de uma aprendizagem do desenho. Martins aponta que o desenho enquanto disciplina “foi pensado como ponto de articulação” de múltiplas disciplinas e ao nível de diferentes “níveis de ensino”. Associado ao seu início corresponde um “ponto de tensão” que viria a originar a cristalização de “três vias” distintas, nomeadamente,

“a da arte como ofício, com uma técnica que seria adquirida num processo de aprendizagem, funcionando como uma extensão do sistema corporativo das oficinas medievais nas quais seria entre mestre e discípulo, a da arte como bela arte, reagindo à arte como ofício e à arte “académica”, protagonizada pela imagem que se tornou recorrente no imaginário social do artista como um génio, a arte como forma de sublimação, quer dizer, como uma tecnologia moral e disciplinar, sendo explorada a sua capacidade transformadora por uma acção que se concebe tendo como ponto de aplicação a interioridade e a alma do aluno, e como alvo a sua integração e diluição no tecido social.”

Martins (2011: 47- 48)



Desenho de cópia realizado por um aluno de 10º Ano

Hoje continuamos a observar alunos que partem da reprodução de uma obra e procuram, apenas, dar resposta às solicitações do professor, no sentido de *colocarem em marcha* uma série de respostas formais, que obedecem ao critério do *saber bem, identificar e dominar as técnicas*. Uma questão coloca-se precisamente neste contexto de acção observatória, ou seja, não podem os desenhos dos alunos ser também objecto



de reflexão nos exercícios de aprendizagem desta natureza? O que acrescenta o facto de todos trabalharem sistematicamente, e, em simultâneo, a partir de uma ou duas imagens? As imagens apresentadas na sala de aula são, sempre, seleccionadas pelo professor da turma e são apelidadas de “estampas”. Perguntamo-nos qual a razão que conduz esta total ausência de abertura do discurso do professor face à tomada do critério apresentado. Melhor! Existe um discurso que assinala esta medida como alternativa à criação imagética e às possibilidades apresentadas pelos alunos. Nova questão fica pendente: qual o contributo dos professores no processo de ensino – aprendizagem do aluno quando de forma sistemática tomam o controlo sobre todas as selecções? Observa-se que neste cenário ocorre, naturalmente, uma completa ausência de investigação por parte dos alunos, assim como, um distanciamento com o trabalho realizado. O discurso que reconhecemos no presente cenário remete para uma descrença no potencial de análise e de crítica dos alunos, e, perante o explanado saltam outras questões: Qual o papel do professor? Serão os professores meros executores de directrizes patentes num currículo orientador elaborado para ser instituído a nível nacional? Terão os professores a capacidade de reconhecer possibilidades, outras, de actuação para além das apresentadas nesse mesmo currículo?

O período de estágio conhece várias facetas nomeando como a mais fascinante a relação privilegiada que estabelecemos com os alunos. Os professores/estagiários são uma espécie de seres híbridos que combinam/cruzam as características de alunos com as características de professores vivendo, assim, numa relação de mutualismo que aí é operada de forma permanente. Em termos ambientais a nossa forma híbrida é capacitada de permeabilidade no meio *estágio* e proporciona momentos de proximidade com os alunos. Conhecemos e reconhecemos as vozes, os traços, as hesitações, as relações, as lutas, as conquistas, as tomadas de decisão.

Neste ambiente ocorre a fusão das múltiplas disciplinas, a Arte, a Educação, o Desenho, a Sociologia, a Biologia, a Antropologia, a História, a Geografia, a Geometria, assim, como todas as outras que aqui ficam por enunciar. Identificamos esta fusão como “pertinente” uma vez que ainda é visível e possível identificar os olhares que segmentam os saberes, por categorias distintas. Estas encontram-se arrumadas/catalogadas como se a referida “amostra” da panóplia de disciplinas fosse natural. Esta divisão encontra-se de facto naturalizada/enraizada/cultivada mas cumpra-se, neste

*Relatório*, o cuidado de notar que não passam de construções que obedecem a convênios, desenhados, com objectivos/propósitos específicos entre eles a já referida reprodução social, assim como, a constância da relação de poderes, de quem o detém e daqueles que a ele são subjugados. Como questiona Foucault (1997a: 34), em *A Ordem do Discurso*, “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário pelo menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?”.

No contexto do estágio, na escola, observamos um certo “culto” deste sentido de “sistema de ensino”. Aí são visíveis/observáveis alguns dos dispositivos que acompanham as hierarquias de poder, tais como, os rituais de cumprimento de escrita de sumários em sofisticadas plataformas informáticas, onde, entre outras “infracções” são assinaladas, as faltas. As configurações presentes nas plataformas exibem, também, com maior ou menor usabilidade, os perfis de professores e alunos. Nestas são apresentados/expostos de forma cuidadosa, obedecendo a critérios de numeração, ordenação, catalogação e distribuição. Esta distribuição é feita de forma não aleatória por alguém que detém o poder de decisão, de classificação, de arrumação<sup>6</sup>. Estas maquinarias constituem-se como instrumentos de vigia envolvidos por um hábil *slogan*, ou seja, o da actualização/modernização da escola. Foucault, em *Vigiar e Punir, Nascimento da Prisão* conduz-nos numa viagem em torno da *História da Violência nas Prisões*, para muitos de nós é ousado e até áspero, senão mesmo, violento/insultuoso assumir algum género de paralelismo entre “prisão” e “escola”. Mas este paralelismo ocorre, e, até de uma forma visível, seja desde as estruturas físicas à organização/distribuição “dos corpos” no tempo e no espaço. Os toques asseguram a cadencia dos tempos, e, estes, ditam os espaços a ocupar. Observam-se, também, as hierarquias definidas por uma *maquinaria*, que se encontra cuidadosamente estruturada para, assim, assegurar/garantir o cumprimento de um regime “do poder disciplinar”. Observemos, o cenário da escola, com atenção às descrições já apontadas e cruzamos com a “formação da sociedade disciplinar” descrita por Foucault (1997b: 191). Uma

---

<sup>6</sup> Foucault em *Vigiar e Punir* (1997b: 130) anota que a “disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. Este ritual mantém-se nas escolas, do nosso país, em pleno século XXI e é conhecido nos diferentes níveis de ensino. Os “Colégios” e os “Quartéis” são também assinalados como espaços onde se afirma a disciplina.

“sociedade” que conjuga uma série de interesses ligados a “um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar: económicos, jurídico – políticos, científicos...” (Ibidem). Na escola identificamos um mesmo jogo de poderes, com evidência salientam-se, os políticos e os económicos. No período que agora atravessamos, o de uma conjuntura económica ruínosa, notamos/sentimos/ vivemos de forma abrupta, a claustrofobia imposta pelo aparelho disciplinador que na actualidade assume de forma maquiavélica diversas configurações. Constitui-se como um desafio desmedido, na formação de qualquer cidadão, em particular, os que hoje procuram realizar a sua formação com vista a serem professores, o de um propósito de saberem ler, de forma distanciada estas formas de poder, para, no mínimo saberem que existem e colocarem-se na posição de uma subordinação que a ser imposta seja, pelo menos, esclarecida!

Todos devem considerar e analisar de forma crítica tais mecanismos de poder, assim como, a forma como os implantam e os impõem. A forma abrupta e cruel que assumem não pode vaguear na *cegueira colectiva* nem mesmo no *silêncio* que nos é *imposto*. Fazemos parte de um colectivo, somos células num corpo maior, que naturalmente não pode ficar adormecido/anestesiado e fazer exactamente o oposto, o inesperado, ou seja, ser manifestamente atento e activo. Os sujeitos passivos dão corpo ao “poder disciplinar” que se situa numa missão concreta que é a de aniquilar os indivíduos, numa lógica que cruza a produção em massa com o abafar das vozes que se manifestam e terminar com “a subordinação”, com “a docilidade”, com os “deveres”. Observamos para analisar, para compreender, para não tomarmos “simplesmente” o lugar de “submissos” (Chomsky, 1997).

“Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidade, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar um limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças.”

(Foucault, 1997b: 163).

As mesmas tecnologias que servem para diferenciar os alunos são aplicadas aos professores. Alvo de processos de avaliação, os professores sentem no Presente os mecanismos que eles próprios colocam em marcha sem nunca se questionarem.

## II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida

### 6º Fragmento: Esferas sujeitas à prisão do sujeito

Žižek refere em *A Subjectividade por Vir* que “o pensamento nunca chega à luz do dia espontaneamente” (Žižek, 2006: 11) e, neste contexto de reflexão relembramos que o desenho enquanto *processo* nada tem de espontâneo. O desenho implica um conjunto alargado de *acções* e *reacções* que nem sempre são confortáveis, nem sequer passíveis de uma descrição fiel, que as retrate por completo. É possível assinalar que muitas das reacções resultam de confrontos que depois se traduzem em desenho. Queremos com isto dizer que desenho e desenhar se afastam de uma concepção intimamente ligada à “poética”, ao “belo” e à “mimesis”. O pensamento não é, somente, esse exercício de fruição constante, ele também se consolida “como indispensável instrumento de captação e explanação da(s) ideia(s), ajudando a traduzir aquilo que no pensamento é ainda só uma imagem idealizada, inacabada, impalpável” (Almeida, 1999: 66). As figuras que se seguem apresentam trabalhos de desenhos de memória, realizados nas páginas de um “diário gráfico”, fora da alçada de directrizes mecanizadas. Eles assumem-se nos territórios extra sala de aula, extra juízos de valor tais como o “belo” e o “feio” eles reportam-nos simplesmente para uma ideia, um pensamento que num determinado momento, uma imagem que um sujeito quis constituir e fixar. Uma imagem que é desenho, uma conquista gradual de um gesto que a cada instante inscreve numa superfície imaculada as marcas da vontade, de um sentido e de um querer. Estes movimentos inscritos de adição de gestos podem conduzir a um fragmento de uma realidade, não constituindo todavia, a realidade em si. Não temos sujeitos nas imagens, mas imagens que sujeitos realizaram sobre outros sujeitos. O facto de alguém parar para produzir uma imagem pode ser lido como um apontamento de análise, de crítica ou de reflexão. A exploração da técnica também está presente. O aluno que realizou os trabalhos que se seguem referiu que estava a pensar nas questões abordadas numa aula de filosofia e que lhe apeteceu simplesmente desenhar, para “fixar” o pensamento.



Desenhos no “diário gráfico” de um aluno de 10º Ano

O desenho apresentado sobre “Nelson Mandela” levantou várias discussões entre os alunos que procuravam semelhanças e diferenças entre “Nelson Mandela” e “Barack Obama”. Habitados a desenhos de cópia reconhece-se que o naturalizado nos seus discursos são as referências miméticas. Depois da atenção sobre o “cabelo” e sobre os “olhos” as atenções voltaram-se para o “claro-escuro”, para a “trama” e para as “proporções”.

Discursos naturalizados que à *imagem da coisa* chamam o *nome da coisa*. Neste momento recordamos a ironia dos trabalhos de Magritte<sup>7</sup>, a título de exemplo *A traição das imagens*, 1928-9, onde Magritte apresentou a representação de um padrão visual de um cachimbo. O jogo mental conseguido através dos fenómenos perceptivos desencadeiam nos discursos frases que reconhecemos quando os alunos falam sobre os seus trabalhos. Eles convocam os seus desenhos como “a árvore”, “a pêra”, “o meu cão” e raramente se referem aos desenhos como as representações de uma “árvore”, de uma “pêra” e de um “cão”. Mas, para o entendimento destas designações, no território do Desenho, procuramos compreender o que Almeida (2010: 55) nos aponta sobre o “Saber em Desenho” e observamos que as questões que nós colocamos enquanto professores/estagiários, alguém que começa agora a galgar os “trilhos já desenhados”, são assunto abordado por quem investe e investiga sobre o desenho, e sobre o acto de desenhar. Almeida coloca-nos perante uma série de questões que se revelam transversais às reflexões desencadeadas nesta área de saber, neste território tão particular, como é o processo de ensino – aprendizagem do desenho na escola,

“Quem define esses termos, quem estabelece designações, quem os reconhece como válidos? Qual poderá ser a especificidade de um saber em desenho? A execução gráfica, o conhecimento dos materiais (carvão, a grafite, a tinta da china), a iconografia, a estética, a sua história, a biografia do desenhador, a sua formação académica e contexto artístico, a óptica e a percepção visual, a geometria, e expressão, os seus usos e funções ou aplicações em diversos domínios. Deste pequeno elenco, as ramificações expandem-se da química, à filosofia e matemática, passando pela semiótica e a psicologia.”

Almeida (2010: 55)

---

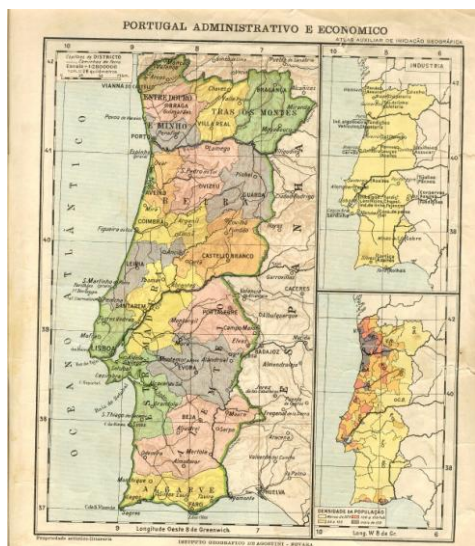
<sup>7</sup> Magritte, *A traição das imagens*, 1928-9.

Rodrigues (2003:95) por seu turno reclama um outro posicionamento e diz-nos que “Se o desenho é um processo de entendimento da realidade, bem como um método de análise dessa mesma realidade, é também uma metodologia de trabalho indissociável da actividade artística...”. Estes dois traçados dão-nos conta de olhares distintos sem contudo deixarem de ser complementares. A esta concepção de actividade artística nós atendemos a acrescentar, também, novas *layers* com o intuito de conduzir a um *refrescante* entendimento sobre a educação artística enquanto espaço onde estão também são abordadas e debatidas as questões das imagens e da cultura visual. Estes sedimentos implicam para além da concepção de imagens, uma viagem geodésica às camadas profundas da linguagem e dos discursos próprios, necessários, para estimular o trabalho de análise e pesquisa nos diferentes cenários, nomeadamente, no contexto das aulas de desenho.

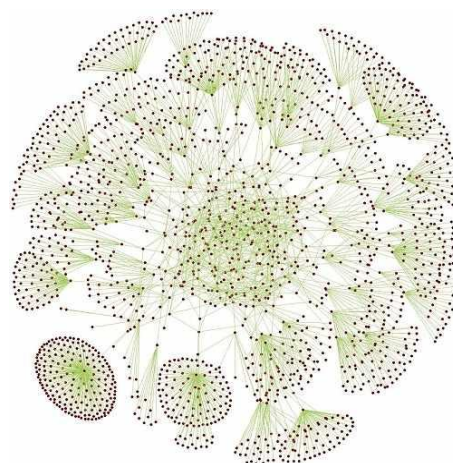
Neste percurso, nesta descida ao centro, ao cerne das questões da educação artística onde numa imagem magmática se fundem teorias e práticas dando forma a corpos outros, vêem-se implicados um espírito de investigação teórico-prática com uma forte vertente de experiência. Esta experiência não se resume ao querer verificar o investigado e constatar “verdades absolutas”. Neste contexto pode ser entendido o recurso a estudos diversos nomeadamente os estudos que nos remetem para as questões da visualidade. Teremos por isso que recorrer aos estudos realizados por autores como Peirce (2000), Goodman (2006), Foucault (1989) e Hernández (2005), a título de exemplo, e promover espaços de debate e discussão em torno daquilo que os autores nos apresentam. Para que estas abordagens não fiquem presas ao domínio do operatório das questões teóricas importa, de forma sistemática e gradual, trabalhar em contexto de aula, possibilidades de trabalho que associam ao invés da tradicional dissecação das partes. Existem trabalhos publicados que nos podem, a nós, futuros professores de Artes Visuais do 3º Ciclo e do Ensino Secundário estimular na mudança de atitude e no cerne das questões teórico-práticas que nos são “democraticamente” exigidas pelo *aparelho educacional*.

E porque os discursos e teorias parecem parques de acção, para além de estarem sujeitos a uma análise crítica que justapõe a corrente de que “pensar é diferente de actuar”, onde o papel da primeira se reveste de um assento daqueles que nunca, ou

muito raramente, assumiram o papel de professores, avaliando nessa análise crítica, como “o complicado é pensar e o simples é executar”, damos conta de um pequeno apontamento vivido/experimentado na condição de professora/estagiária que é o reconhecimento que as aulas, classificadas pelos alunos, como “diferentes”. Nessas aulas foram efectuadas a análise de textos e de imagens e esses exercícios que fugiam da rotina do *fazer* provocaram momentos de alguma resistência. Manifestamente o caminho mais simples teria sido o de baixar os braços e dar cumprimento à forma ritualizada/cristalizada. No entanto, e, porque este Relatório é um espaço de escrita, de reflexão mas também de auscultação, podemos dar a ler que os alunos que nos acompanharam nesta jornada do estágio nos escrevem frases como “temos saudades das aulas diferentes”.



“Portugal Administrativo e Económico”



“A Internet se parece com um dente-de-leão”

Se o nosso gosto pela história fosse afastado pelos desastres e pelas catástrofes não ficaríamos fascinados com as narrativas dos nossos alunos. As suas narrativas são o motor que nos fazem cruzar as ruas, são o motivo que nos fazem procurar os mapas que nos dão conta dos escarpados que teremos que galgar. Vemos vezes sem conta o aspecto do relevo, com imagens de vales, montanhas, planícies e planaltos, retrato de um país geográfico que queremos percorrer. Assim, observamos o declive acentuado e a forma inquietante se apresentam ora por cores, ora por linhas nos mapas que reconhecemos do



nosso *Primeiro Ciclo*, na altura ainda no *Ensino Primário*<sup>8</sup>, que aqui apresentamos na figura do *Portugal Administrativo e Económico*. Esta escolha da imagem não é casuística, pois, cada vez mais nos olham, a nós, sujeitos, como dados estatísticos de um mapa que sufocou a sua condição ao lado *Administrativo e Económico*. Observamos, ainda, que os mapas dos nossos dias nos reportam para um outro mundo, o mundo virtual, observemos na imagem *A Internet se parece com um dente-de-leão*<sup>9</sup>, trata-se de um desenho cuja visualidade entendemos um conjunto de ramificações, diferentes pontos unidos por linhas, pontos que são distintos e pontos que são comuns, questionar uma imagem desta natureza seria falsear o papel do ensino - aprendizagem do desenho. Perguntamos se os desenhos, hoje, têm que obedecer aos critérios estruturais dos desenhos iniciados há séculos atrás. Qual o papel do professor de Artes Visuais e qual a sua relação com a educação artística, com a arte e com o ensino. Será uma condenação perpétua do desenho, à execução dos desenhos nos tradicionais meios e suportes? E onde está o mundo digital no território do desenho? Pensamos que é também nesse mundo digital, de mapas preenchidos por quase infinito número de informação, que hoje, nos são colocados desafios. É neste imenso mundo de informação que vivemos e é nele que elaboraremos as nossas propostas. Mas essas propostas serão realizadas através de simulacros e artifícios? O que queremos efectivamente concretizar nessa acção desmobilizadora de quadros instituídos e procedimentos cristalizados? Existem linhas de acção que manifestamente serão objecto de reflexão. Pensamos a primeira alteração na mudança entre ensino para ensino - aprendizagem. Nesta pequena mudança na ordem da nomenclatura ocorrem agitadas alterações. Passamos pela mudança/alteração de relacionamento entre professores e alunos, e, também no ensino - aprendizagem. O que mudará afinal quando verificamos que os actores são os mesmos. É na atitude, no quadro das acções que a ruptura e as mudanças poderão ser operadas. Mas falaremos nós do imaginário, da criatividade, da razão, da excelência das obras de arte? Iremos continuar com a concepção que educação artística e produção artística são para minorias, minorias essas privilegiadas quer pela possibilidade de serem produtoras de

---

<sup>8</sup> Maça, Manuel (2010) Mapa de Portugal Continental

<sup>9</sup> A Internet se parece com um dente-de-leão (2007)

obras de arte, produtos artísticos, quer pela possibilidade de poderem elas próprias, ou no seu núcleo restrito, serem consumidoras de obras de arte.

## II Segmento: Registos rápidos sobre o papel/condição vivida

### 7º Fragmento: Garatujas e colagens

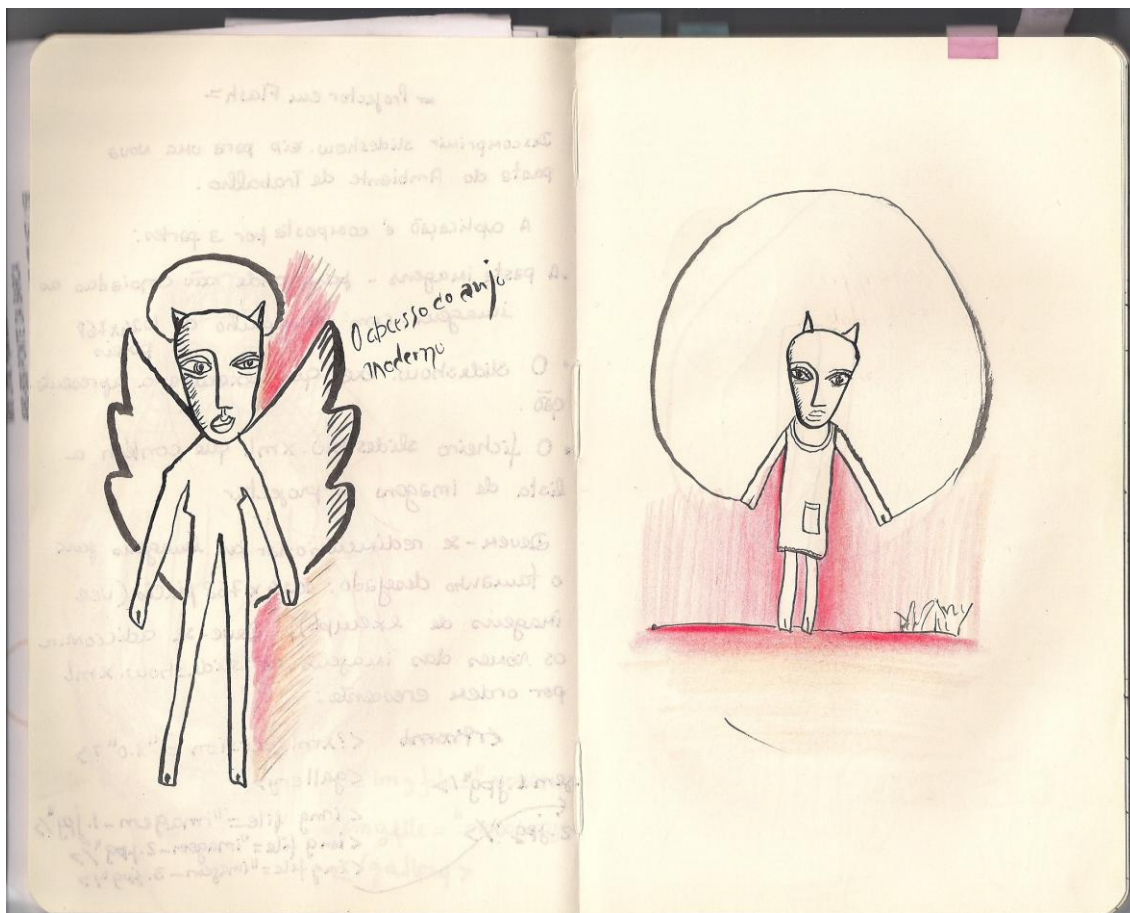


Seurat, Georges (1880-1881)

Começamos a proposta da “Unidade de Didáctica” a partir de diálogos em torno do “diário gráfico” e em simultâneo partilhamos/debruçamo-nos sobre imagens de alguns “diários gráficos”. Dentre tantos outros, observamos imagens de diferentes “diários gráficos”, que foram desde aqueles que são da professora/estagiária até imagens de *diários* de Seurat<sup>10</sup>. A apresentação de alguns *diários* procurou ilustrar o

<sup>10</sup> Seurat, Georges (1880-1881). *The Drawings*.

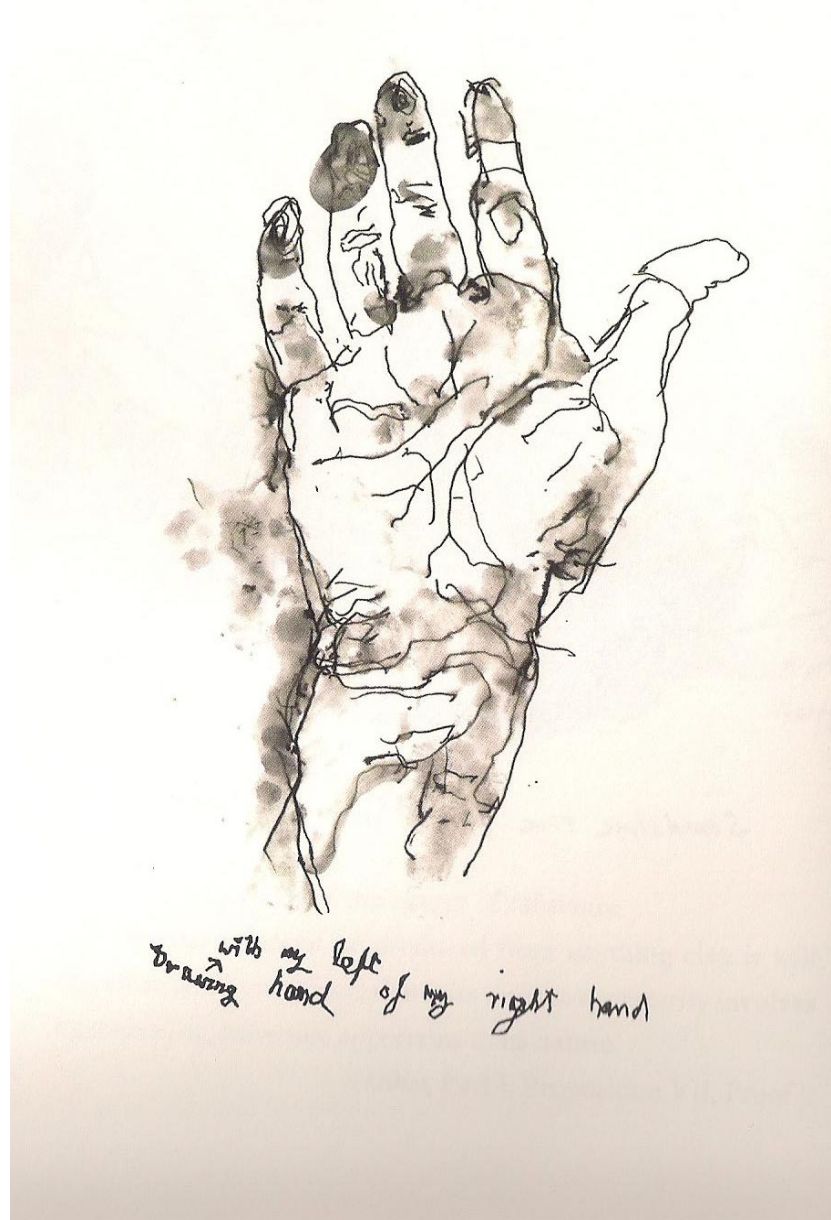
campo de possibilidades de exploração no território do desenho.



Silvia Pinto (2008)

Os alunos percorreram também as páginas de Drawn In, de Rothman (2011), observaram, seleccionaram, mostraram, criticaram as imagens de “diários gráficos” que lá estavam presentes, essas imagens eram de diferentes artistas e de diferentes designers. Entre essas observações desenhos realizados com caneta, com lápis, com colagens, com textos, com fotografias. O universo aí apresentado encontrava-se associado a manchas e linhas salpicadas por cor e deram origem a “olhares surpresos”. Observaram que desde os marcadores, às transparências concebidas a partir do jogo de sobreposição de papel vegetal, aos bilhetes de comboio, tudo era possível e passível de conjugações e combinações, num território muito particular, “o do desenho”. Então constatava-se assim, que, para além de um número alargado de assuntos para desenhar,

também existiam abordagens distintas relativamente aos materiais a utilizar. Em todo o caso proporcionam-se “viagens pessoais” realizadas sobre papel.



John Berger in *Bento's Sketchbook*

Recuamos ao *diário* de Berger (2011) que em *Bento's Sketchbook* apresenta através de uma narrativa, acompanhada de imagens, uma reflexão em torno da prática do desenho. Trata-se de um olhar sobre o mundo, uma descrição sobre a descoberta do desenho que de forma gradual ganha corpo. Trata-se de um artifício onde Berger “veste a pele” de Baruch Spinoza, um filósofo do século XVII, e, servindo-se desta inaugura

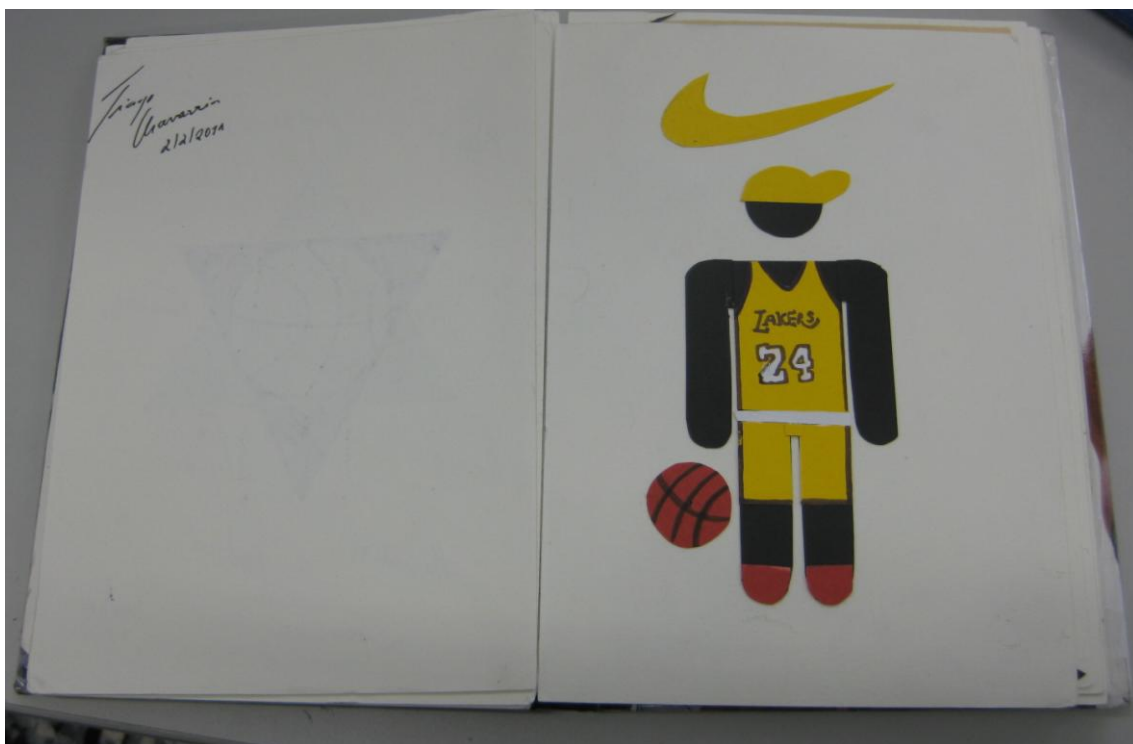
uma expedição pelo universo do desenho. No livro o autor descreve as frustrações, as pausas, as descobertas, os mapeamentos, desencadeados a partir do acto exploratório do desenho. Apesar de terem finalidades distintas os registos realizados pelos alunos e por Berger têm os pontos comuns de quem se inicia na exploração do desenho.

Observamos que a uma *imagem primeira* de um “diário gráfico” configurada numa soberania da imagem foi “acrescido” o sentido do texto. O sentido de um texto que se inscreve, que se escreve, que é carregado de *sentir* para aqueles que encontram nesse território um espaço para a “construção de si”. Esta acção de alguém que se *narra*, que se *sente*, que se *situa* num espaço e num tempo que é seu. Uma relação estabelecida a partir das acções do sujeito e não sujeitas à *sintomática* exigida, neste contexto, a uma acção disciplinadora da escola. Um dispositivo que permite o *tecer* de um conjunto de operações combinatórias que conduzem a uma transformação, subjectiva, operada pelos sujeitos e não sujeitas a “poderes externos” que visam o cumprimento das leis, das directrizes de um “governo exterior”. É um dispositivo que permite construir um espaço de auscultação de *si para consigo* próprios. Em termos práticos, na sala de aula, ocorreram exercícios de busca, de procura que aos poucos ganhou um ritmo próprio, o ritmo de cada um, no que designamos por “diário gráfico”.

Notamos que no espaço que nos propusemos actuar, numa acção que combinou a observação do contexto e a sua análise, observamos que a nossa acção dialogante com os alunos, na sala de aula, fica pautada por uma “estranheza”. Martins (2011) recorre a uma “expressão de Rancière” em o *Espectador emancipado* que remete para a lógica de uma situação “passiva do lugar do espectador” que se enquadra na descrição que queremos ilustrar. A autora passa ainda de uma,

“teoria do espectador para a teoria do criador, veremos que o génio é mobilizado como um instrumento de governo. Ele, particular, pretende expressar a possibilidade de um universal, - a sua arte deverá ser reconhecida como genial e incitar à veneração, imitação, à formação de outros génios – que estabelece a regra segundo a qual se desenvolve uma teoria do espectador, ou seja, a partir do qual se estabelece aquilo que é uma arte verdadeiramente de génio daquilo que não é. Poderemos portanto dizer que a individualidade diferenciada surge apenas quando imersa numa massa de homogeneidade.” Martins (2011: 32)





Trabalho de um aluno do 10º ano



Sala de aula, do 10º ano, no decorrer da Unidade Didáctica “Diário Gráfico”

No desenvolvimento desta “Unidade Didáctica” sugerimos a adopção de uma nova configuração na sala de aula. Os estiradores ordenados em filas de dois a dois deram lugar a um aglomerado de estiradores. Este corpo compacto abarcou e seu redor todos os alunos. Estes conviveram com estranheza nas primeiras aulas. Habitados ao culto do “individualismo” a situação colectiva, o todo, causou constrangimentos iniciais. Não habituados a confrontarem-se com o olhar do professor, e, com a sua presença junto do grupo, os alunos acolheram a “novidade” e participaram no desenvolvimento da proposta. Partilharam entre si, os materiais, as experiências, os gostos, as aventuras e desventuras dos actos exploratórios. A uma liberdade de escolha de materiais esteve associada à liberdade de configuração do suporte para os “diários”. Estes conheceram as colagens e folhas “novas”. Os alunos conheceram a extensão do seu *corpus* no corpo do seu “diário”. Aos poucos, de forma gradual, assumem aquele território como o território de exploração que embora “ambulante” é de forma permanente, seu.



Trabalho de um aluno do 10º ano

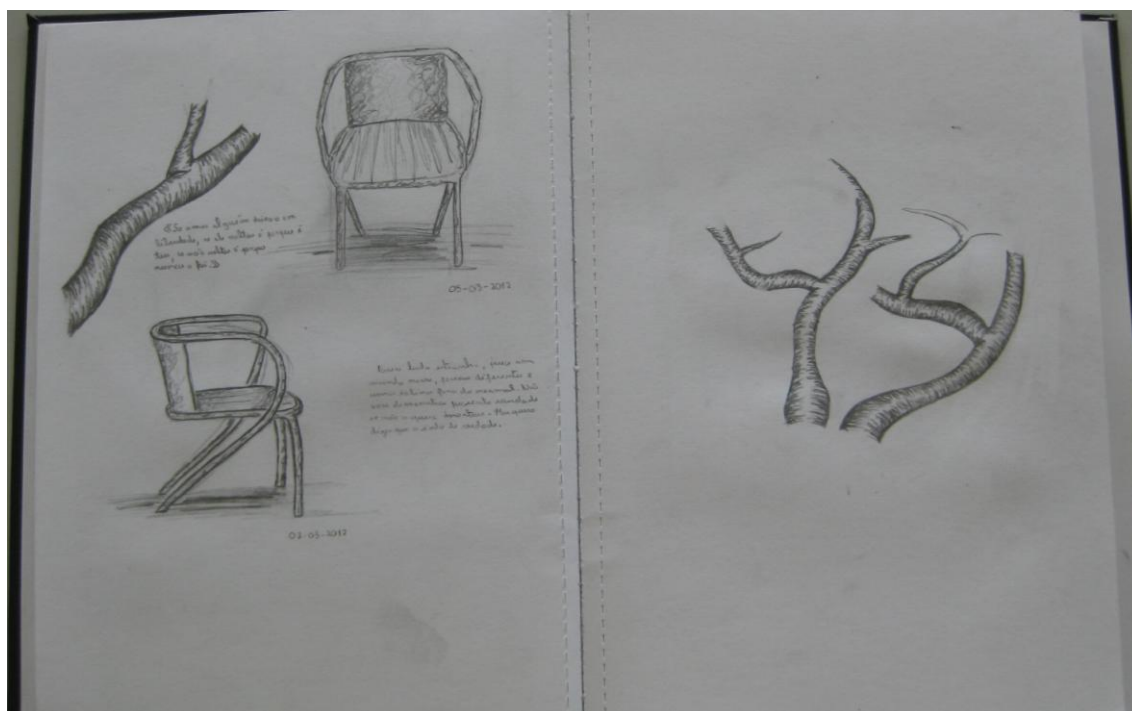


Trabalho de um aluno do 10º ano

A proposta do “diário gráfico” foi motivadora de movimentos de pesquisa por parte dos alunos. O tema despertou interesse e gerou discussões. Alguns alunos seguiram *blogues* de desenhadores, de ilustradores, de gente anónima e também *diários* de artistas. Com o uso deste dispositivo romperam o *mito* de que “desenhar é apenas na sala de aula”. Foram para a rua e desenharam o que viram, desenharam o que quiseram, quando quiseram e com os materiais com que teceram mais afinidade. Nos seus “diários gráficos” escreveram o que lhes importou anotar e fixar.

Na sala de aula partilharam experiências. Foram às compras! Investiram em livros! Foram pesquisar na *Internet* sobre os trabalhos analisados/discutidos na sala de aula. Deslocaram-se ao Porto para assistir e participar em palestras/workshops.

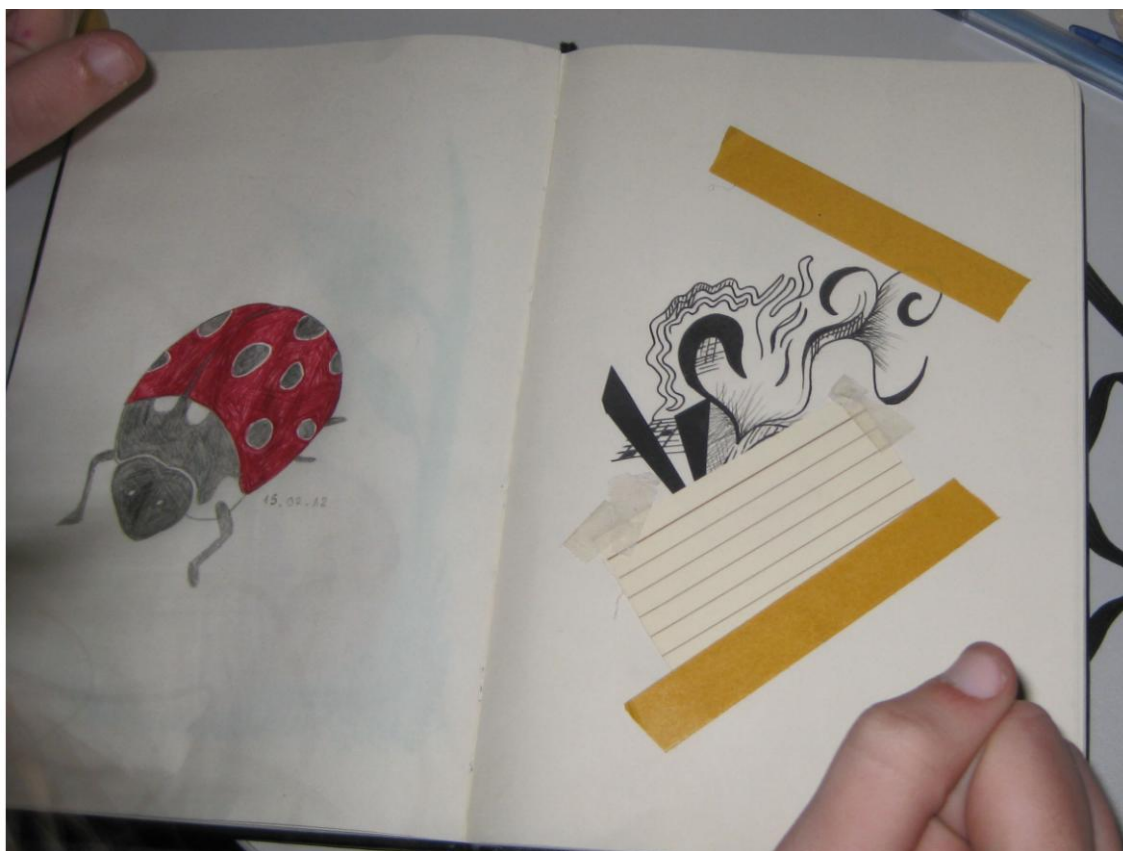




Trabalho de um aluno do 10º ano

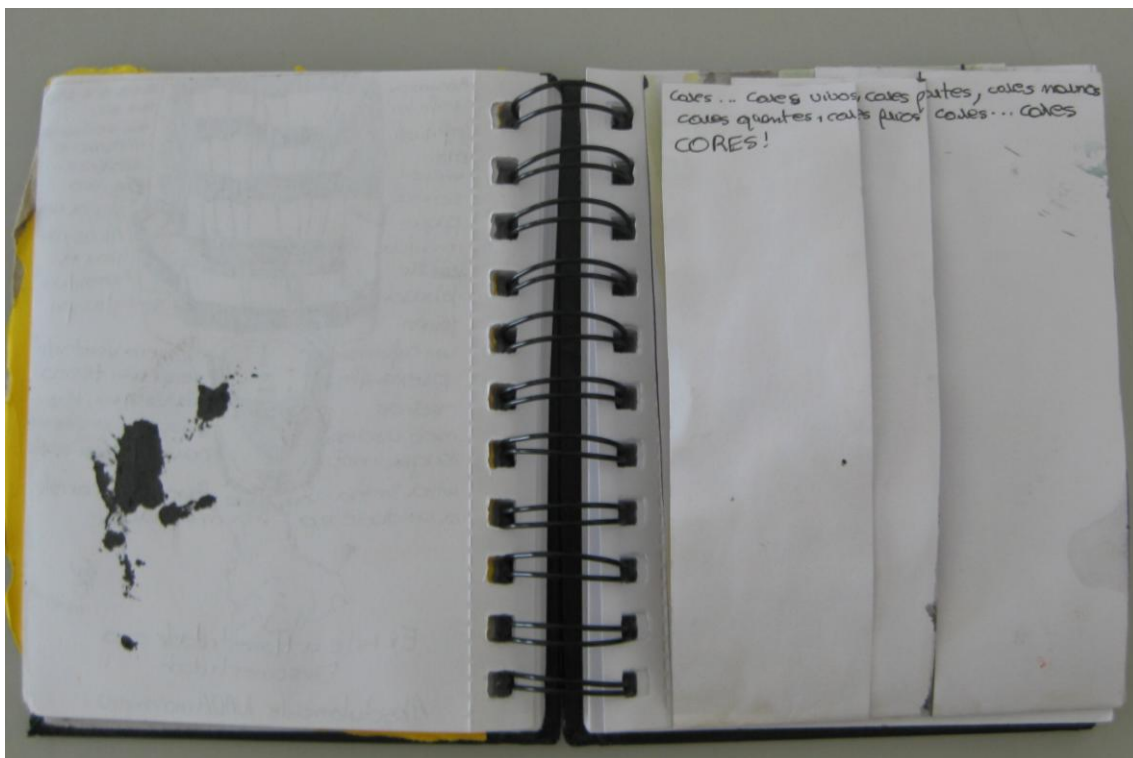
No contexto do estágio observamos que o desafio intitulado de “diário gráfico” começou a suscitar nos alunos uma “mudança de atitude” em relação ao desenho. Sabemos e entendemos que estas mudanças não são operadas ao acaso e que só se traduzem efectivamente em *mudança* quando os alunos iniciarem, eles próprios, sem o *impulso exterior* a procurarem espaços de questionamento individuais que os motive para a procura do desenho. Os ventos de *mudança* são ventos tocados em timbres de persistência por aqueles que encaram o ensino – aprendizagem do desenho como um trajecto de trabalho que envolve ambas as partes, alunos e professores, em acções de construção contínua e não apenas em *apontamentos* ocasionais. Pensar percursos e soluções compreende mais que a realização de exercícios de aquisição de competências. Observamos que os alunos começaram a ensaiar/experimentar desenhos mas o *vector* da representação ainda se encontrava fortemente vincado. Mas as dúvidas de quem começa a olhar os desenhos dos outros não param de crescer. O exercício desencadeado pelo processo de ensino – aprendizagem é complexo e repleto de uma acção constante de investigação e questionamento. Não nos apraz a ideia pacífica de que o uso, o recurso e a utilização do “diário gráfico” constitua em si uma vitória, uma conquista, uma ideia simples de ideal que conserva e dá bons frutos. A esta experiência fazem-se

corresponder diversas questões, umas de natureza ética, ligada à responsabilidade constante e não imediata da actividade docente, outra, à necessidade de um olhar atento que precisa de ser actualizado de forma constante, para não cair nos lugares dos cristais incrustados em rituais. A escola e a metodologia de ensino – aprendizagem exigem um envolvimento permanente, um apego às questões que nos conduziram à actividade de professor. Olhamos para a experiência de estágio e observamos os múltiplos desafios que no futuro nos serão colocados.



Página de um “diário gráfico” de um aluno do 10º ano

As relações formais tais como aquelas que resultam do exercitar da caneta, da grafite, das colagens assim como os recortes de papel e de texto não foram esquecidas, mas outras abordagens, como o vídeo e a fotografia também foram equacionadas. Mas não passaram de reflexões.



Páginas de um “diário gráfico” de um aluno do 10º ano

A metodologia de um desenho ensaiado a partir da cópia causa inúmeras resistências e apatias. É como se na sala de aula existissem dois tempos, duas marés, duas direcções, onde a mais forte ditava uma classificação. “Para que vamos aprender

coisas de forma diferente se o nosso professor não gosta?”. Os ensaios de repetição/cópia tomam o seu expoente máximo na cópia por decalque. “É isto que temos que fazer.” Esta apatia generalizada e conformada acabava por se sobrepor às pequenas conquistas realizadas no “diário gráfico”. Não de todo! Ocorreram mudanças de atitude, de ambição. Mas o *poder* veiculado pela classificação assumiu sempre maior peso. O “diário gráfico” suscitou curiosidade ao professor da turma. Resistiu a ver os *diários* dos seus alunos durante as quatro semanas em que estes trabalharam.

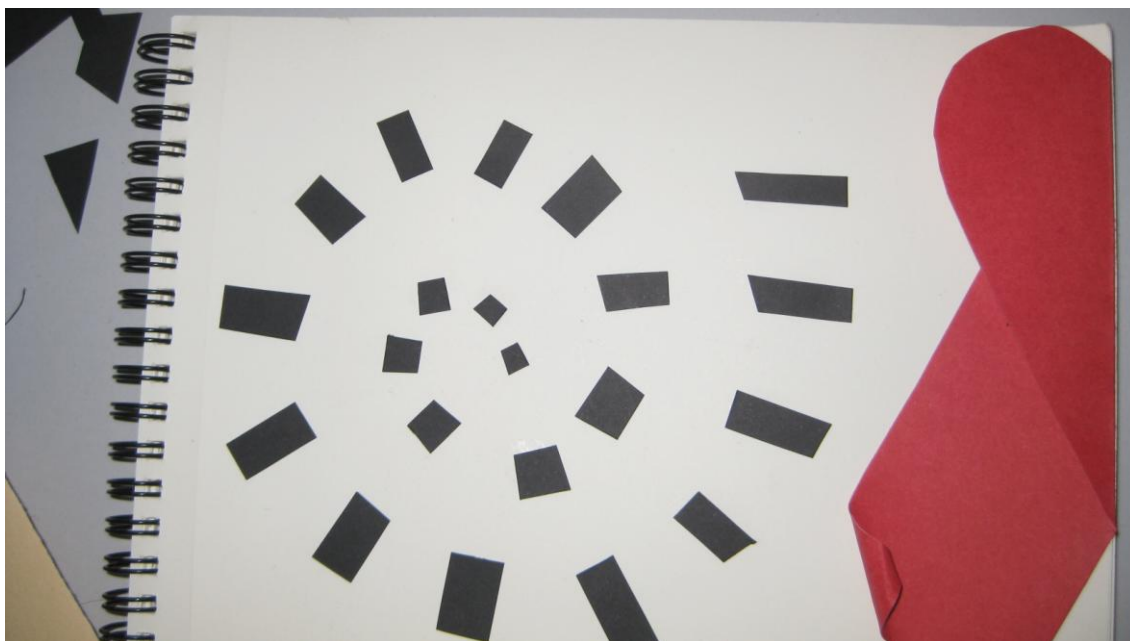
Rendido à afinidade que alguns alunos teceram com tal dispositivo acabou por ver alguns “diários gráficos” e afirmou-se “surpreendido pela positiva”. O professor disse ainda que os alunos “pareciam trabalhar melhor desenho fora da sala de aula que dentro dela”. Não quis notar, que alguns dos alunos teceram afinidades com o desenho, de tal forma, que uma vez dentro da sala de aula começavam a desenhar.

Nos “diários gráficos” assistimos no início a desenhos que seguiam a lógica da “obra” assinada. O professor da turma insiste a todo o momento que os trabalhos devem ser assinados. A esta ideia assistem-se desenhos realizados com “mérito”, com “jeito” que são designados de “bom” e de “mau” de forma constante, no discurso do professor. O acto de desvinculação com esse ritual é sempre colocado em causa, pois, quando o professor se depara com os desenhos, à excepção do “diário”, pergunta pela assinatura e “convida” os alunos a assinarem no local por ele indicado.

Sobre a experiência dos “diários gráficos” constatamos aquilo que Almeida assinalou, ou seja,

“Analisando o desenho como um mecanismo, permite-se uma observação da execução gráfica, não como destreza, mas como experiência. O termo “experiência” remete para a acção, ou sistema de acções que não pode ser totalmente controlado e cujo resultado não depende da intenção, mas de possibilidades e factores imprevisíveis. O desenho permite *experiências*, ou um contacto com matérias, acções e processos, mas também limites performativos inerentes à agilidade e percepção. A experiência manifesta-se quando, por exemplo, se pretende desenhar uma árvore, sob determinadas condições objectivas. Nada prepara a mente e o corpo para o desenho de uma árvore a não ser duas coisas – as receitas figurativas sobre *como desenhar árvores* e – outras experiências anteriores de observação, ou, o que vulgarmente se chama

“a prática”. Almeida (2010: 57)



Página de um “diário gráfico” de um aluno do 10º ano

## **O Vaqueiro desenhador**

### Composição

Um dia um menino que desenhava todos os dias disse à mãe:

- Ó mãe, eu posso ir ver o pai dar de comer e tratar o gado?

- Para quê filho?

- Para desenhar as vacas e os bois.

A mãe disse-lhe que sim, mas começou a Pensar para quê que ele gostava de desenhar.

Quando ele foi ver o pai a tratar o gado,

Desenhou tão bem as vacas que nem queiram saber.

E desenhava a casa, os móveis, tudo.

Quando os pais morreram, ele é que tinha de tratar do gado.

Como já era adulto, casou-se.

E um dia ele foi a (fra) França. Como viu lá vitelinhos muito bonitos quis trazer um mas não sabia como pedir.

Então lembrou-se que sabia desenhar vitelinhos, desenhou e correu tudo bem.

Ele e a sua mulher tiveram uma vida feliz.

Nuno Filipe

Teste de avaliação

2ª fase – 2º ano

Ericeira, 13 de Março de 1981

Nuno Filipe Moreira Ribeiro de Faria

Língua Portuguesa

*in AA.VV. Desenho (2003)*

### III Segmento: Esboços em torno do Desenho

A narrativa que nos conduz no presente exercício de reflexão em torno das questões do *ensino* do Desenho articula, em simultâneo, diferentes dimensões. Essas remetem-nos para o sujeito, que na escola é o aluno, para o desenho, que na escola é um saber disciplinado e, ainda, para um vasto conjunto de teias de relações compreendidas no ambiente escolar. Tal como Carneiro (2001:34) também nós admitimos ter “mais dúvidas do que conclusões” no cenário de estágio. Vivencia-se uma inquietação natural, talvez inerente a uma certa condição de caminhar em território desconhecido. Este instiga-nos à acção, à procura de um ou mais sentidos. Trata-se de inquietação que, embora contínua, não é constante, no sentido em que conhece diferentes momentos. No território da escola encontramos “espaços” que inspiram a acção da procura de sentido, do aprender a promover aprendizagens em torno do desenho. A natureza do desenho, as suas potencialidades, os seus limites e possibilidades, assim como, o seu campo de actuação são assumidos como motivação para o exercício de reflexão no contexto de estágio. Gostaríamos de apresentar propostas/desafios que permitam aos alunos experienciar a dimensão do desenho e do acto de desenhar para além do que está instituído. Assumimos que o espaço de ruptura que propomos ao nível das práticas constituem *per se* uma forte motivação. Abrigamos as composições que explanaremos adiante, sobre a alçada de projectos já realizados e propostas teóricas que fundamentem os nossos objectivos. Iniciamos o nosso olhar a partir de olhares tecidos, por outros, em relação ao desenho. Sem nos comprometermos com um exercício arqueológico de recolha de todos os dados, todos os vestígios ou mesmo de todos os artefactos, tentaremos convocar autores que nos auxiliem neste exercício de reflexão em torno do desenho, um desenho que relaciona aprendizagens, sujeitos e espaços subjectivos e constituímos que apresentaremos neste 3º Segmento. Começamos por pensar o desenho sem ser no caso particular do espaço do “diário gráfico”. José Gil dedica em “«Sem Título», Escritos sobre arte e artistas”, inicia na sua obra por convocar aspectos do desenho à luz do jogo de mecanismos que dão corpo ao desenho. A sua escrita refere-se ao processo do desenho de observação, um exercício de lenta cadencia, um exercício

íntimo entre o acto de olhar e o acto de desenhar desencadeado a propósito das descrições dos desenhos desenvolvidos por *Degas*,

“Paulo Valéry notava que quando se olha um rosto percorre-se facilmente os seus detalhes, contornos, expressões como se nada escapasse à observação; e que toda a dificuldade começa com a tentativa de o desenhar: a mão parece não obedecer ao olhar, as proporções, as distâncias, as formas traçadas em nada se assemelham às mesmas que se ofereciam à visão transparente e certa.”  
Valéry, Paul apud José Gil (2005: 18)

Esta assunção de desenho salienta a *primazia* do olhar, do fixar o corpo externo a uma superfície. Este exercício exige uma exímia atenção que pretende combinar as *devidas proporções*, com a *distância*, num exercício de desenho que conduz o gesto, o da mão, na configuração de um desenho *mimético*. A validade e a actualidade deste processo é ainda hoje conhecida e praticada no *ensino* do desenho. Saliente-se, no entanto, que o reconhecimento da sua “validade” compreende o facto de nos nossos dias continuarmos a assistir/constatar que nas escolas ainda é prática comum que o desenho se encontre balizado, quase, em exclusivo, pela *primazia* deste método de *ensino*. Esta combinação *binária* de um corpo, que através do seu olhar se coloca *em face* ao seu exterior é compreendida nos desenhos de cópia, nos desenhos de representação, assim como, nos desenhos de observação. A dimensão primordial que assenta nestes exercícios é a *educação do olhar*. Ensinar a *olhar* para depois *desenhar*. O sentido de trajectória encontra-se fortemente vincado na natureza deste género de exercício que promove a ligação entre os mecanismos da visão e o aparelho que governa o *gesto*. Disciplinar o *olhar* e o *gesto* são portanto *objectivos* a serem cumpridos. Esta lógica de trabalho encontra-se fortemente vincada a uma ordem de *ensino* que visa preparar o aluno para respeitar as directrizes que vigoram nos enunciados dos *exames nacionais*. Para compreendermos o fundamento operatório que se encontra implícito neste compromisso entre o governo do olhar e o disciplinar da mão recorreremos ao trabalho de investigação realizado por Martins (2011). A autora aponta para uma forçada ligação entre “artes visuais” e “imagem” quando se pretende compreender as “artes visuais num contexto escolar”. Mas falar de imagem não reside apenas falar em imagem como produto. De acordo com Martins teremos que falar “quer ao nível da recepção e do



consumo, quer da sua produção”. Assim, neste contexto é primordial “compreender o papel da visão e da visualidade como práticas e campos de governo na construção do cidadão também como observador”. Num exercício que visa a compreensão da “imagem nas suas múltiplas relações com outras imagens ou com outros discursos” surge a lógica do “Governando pelo olhar”. Uma lógica que nos remete, então, para a questão da construção do olhar, e, nessa medida afinal tudo aquilo que vemos é carregado de simbolismo e nenhuma leitura nem nenhuma produção é invulnerável a este princípio, de um governo que se vincula pelo primado do olhar,

“é, então, uma formula que define a ideia de que o “ver” e o “fazer ver” são o ponto de partida e de chegada deste projecto, ou seja, que o olhar, que imaginamos desde sempre lá, afinal se inventa, pela anexação de modos específicos de ver e de dizer o que se vê, para além do sensorial (que também só se torna inteligível na conjugação infinita de uma linguagem que o traduz).”  
Martins (2011: 47)

Neste contexto surge o desenho, sendo que este se instalou como “o núcleo de amarração do olho com a mão” e é na continuidade desta lógica que atíça em simultâneo o afinar do olhar e o domínio do gesto que se inscreve a disciplina do desenho, nos seus primórdios em Portugal e da qual assistimos a reminiscências fortemente presentes nas práticas do ensino do desenho, nas escolas do século XXI. Segundo Rodrigues (2010: 26) “O desenho, tanto na sua condução à relação com o real como com o irreal, é uma forma de entendimento em que se procura um sentido baseado na relação do que se vê e do que se quer ver, do que se pensa e do que o desenho traduz desse pensamento”. De acordo com Espejel (2000: 273),

“El dibujo como médio de análisis de la forma necesita de la visión para establecer ésta indispensable conexión con lo exterior. La naturaleza de la imagen como síntesis formal se determina por particular forma de ver lo externo obligando al que dibuja a seleccionar y sintetizar el material perceptual por médio de operaciones complejas de abstracción encaminadas a constituir la imagen”.

Outras abordagens ao ensino - aprendizagem do desenho fazem-se conhecer e praticar noutros contextos que não os da escola onde a tradição do desenho está presa à tradição de uma lógica industrial. Exercícios como os que Maslen e Alvarez-Uria (2011: 84) nos apresentam em *DrawingProjects*, nomeadamente o *Projecto nº 2*, correspondem a uma proposta sobre o auto-retrato realizada a partir da exploração tátil, com os olhos cerrados, são ignoradas no contexto de aulas de desenho onde vive o modelo de *ensino* do desenho ainda presente nas *nossas* escolas. Projectos desta natureza, onde é tecida uma noção de desenho, que nasce num *processo de desenho* que envolve o próprio *corpo* do sujeito quebram com o instituído nos modelos de *ensino do desenho*. A esta ruptura ao nível do *ensino* do desenho corresponde uma mudança de *paradigma* em termos de colocação ou recolocação do sujeito. Neste contexto verifica-se uma *fusão* entre o corpo que é desenhado, o do sujeito, mas que não é observado. Na proposta apresentada por Maslen e Alvarez-Uria, não se verifica um exercício de desenho *mimético* resultante da *observação* e da *análise* um corpo que *lhe* é externo/estranho mas sim, um exercício que promove uma *sincronia* entre a mão que desenha e a mão que realiza a exploração tátil do rosto do sujeito que se desenha. Considera-se assim a existência de outras possibilidades de *desenho* sem recurso ao instituído *primado da visão* que embora não estando contempladas num exame nacional podem ser alvo de conhecimento e exploração no contexto das aulas de desenho. Desta forma o ensino de desenho permanece preso às suas tecnologias não dando espaço para o experimentar de um modelo de ensino aprendizagem distinto.

### **Parte 1: Desenho no olhar dos outros**

No domínio do desenho, tal como nas várias áreas disciplinares, verificam-se diferentes abordagens. Sem querer dar conta de uma história do desenho revisitamos alguns desses olhares para anotar a diversidade de discursos percorridos em torno do desenho. Nessa passagem procuramos compreender as associações imputadas à condição mutante do desenho e do desenho na escola. Em relação ao desenho como linguagem Marques (2001:162) alude que “O Desenho constitui, para todos nós, uma primeira linguagem”. A uma manifestação primeira de desenho corresponde “uma forma de registo pré-figurativo” à qual se associa a presença de “manchas e riscos”. A

esta fase sucede-se um momento em que ocorrem conquistas ao nível da representação que Marques designa por “representações mais identificáveis”. Neste trajecto evolutivo manifesta-se uma outra fase que é designada como “claramente figurativa”. A questão das mudanças operadas ao nível do desenvolvimento, nomeadamente, as ocorridas na “transição para a adolescência” marcam um novo momento que se traduz por um “bloqueio gradual da expressão espontânea”. Assim, segundo Marques à fase da adolescência corresponderá uma “expressão gráfica” que “obedece a temáticas específicas”. Nesta perspectiva observa-se, então, que a linguagem do desenho conhece novas configurações e que estas acompanham o crescimento humano da infância à idade adulta. A marcação de fases de cadências de crescimento associada a uma linha evolutiva remete-nos para um olhar sequenciado com que a psicologia e a pedagogia concebem a aprendizagem dos indivíduos. No conjunto de relações estabelecidas a partir do desenho são anotadas, ainda, as referências como a de Calhau (2000: 6) que nos dá conta que “O desenho educa e forma, não porque seja uma instância de ajuste de contas com a realidade visível, mas porque ele regista com particular acuidade as condições desse ajuste de contas, porque ele “traduz” a realidade na medida em que funda, de cada vez, as condições que lhe permitem ultrapassar as regras de tradução que já conhece”. Nesta abordagem ao desenho é nos fornecido um novo indicador entre o exercício de desenhar, ou seja, a implicação de uma vontade de tradução e não de imitação. Parece assim que a cada tradução corresponde uma nova leitura do visível não deixando assim latente uma condenação ao mero exercício de reprodução, de cópia, de imitação. Miguel (2009: 83) associa o desenho de cópia ao “método do desenho pela estampa” e reporta este método de acção para um “ensino académico” em que se recorria a estampas onde se configuravam “os modelos artísticos greco-latinos”. A este exercício corresponderia uma mais eficaz articulação entre mão e olhar. Contudo existem outras possibilidades de desenho, como exemplo, um outro desenho que nos é apresentado no corpo de um desenho escrito. Trata-se de um trabalho onde Helena Almeida (1999: 48) atira a percepção dos desenhos enclausurados nos típicos suportes bidimensionais. O desenho que aqui se apresenta salta para o espaço onde se configura e se reconfigura,

Quando via gráficos de música, pensava muitas vezes que gostaria de ouvir-ver os meus desenhos.

Gravei então alguns desenhos, como é o caso desta cassette, que inclui uma série de onze, executados com o material que utilizo habitualmente.

Ao fazê-lo, não tive quaisquer intenções rítmicas ou musicais, mas acolhi surpreendida a sua respiração e o seu ritmo.

Foi minha intenção não fazer uma gravação descritiva duma acção, mas sim dar a sentir o espaço em movimento; entrando e estando dentro das zonas vibrantes do desenho, diluímo-nos nele e com ele formamos um espaço físico, manipulado, dividido, cortado, cheio e vazio.

Sermos – um desenho habitado.

*Sente-me, 1979*

*Cassete áudio (30mm) e texto*

*Colecção de Helena Almeida*

Mapear realidades visíveis e reproduzir um conhecimento do real ou sobre o real não parece o propósito destes trabalhos. Eles convocam as relações estabelecidas por aqueles que desenhavam e o produto final. Desenho é para Carneiro representação e por isso é considerada

“fundamentalmente projecto, deslocamento dum corpo no tempo e no espaço, desenvolvimento de ideias, conjunto de figuras que interagem para que a pessoa autora e ou fruidora de desenhos possa vir a compreender os sentidos dos seus movimentos de criação entre o seu fora e o seu dentro, entre a interioridade do seu sentir e pensar a exterioridade das referencias que busca, encontra e reflecte como escalas necessárias para a própria mundividência”.

Carneiro (2001: 36)

Mas todos nós, alunos/professores/estagiários de Artes Visuais reconhecemos no desenho elementos outros que comumente lhe estão associados. Assim, para além do “maneamento”, da “liberdade” de um desenho rápido nós reconhecemos o ponto, a linha e a mancha como elementos desta linguagem. Outras associações são conhecidas neste domínio, as linhas de contorno, os tracejados e as configurações também são vocabulário próprio da disciplina. Ramos (2010: 345) salienta os aspectos formais do desenho no seu trabalho dedicado ao *Retrato*. A trajectória apresentada em todo o seu trabalho serve como uma nota fílmica em torno do desenho enquanto linguagem, meios,

materiais e suportes são exibidos em descrições *realistas*. Do léxico formal apresentado extraímos “a precisão, o limite, a textura, o rugoso, a clareza, a nitidez, o esbatido e o indefinido”. Estas descrições imagéticas apresentam as relações formais estabelecidas entre matérias e resultados,

“Os meios utilizados, para além de servirem a própria representação, acabam por sobrecarregar o retrato de qualquer coisa que não é facilmente dizível. Por exemplo, a fisionomia de um retrato desenhado a sanguínea não receberá o mesmo se este for executado a carvão. Estando em ambos o desenho correcto, e a semelhança ou identidade conseguida, poderemos sentir um peso ou uma leveza, uma gravidade ou suavidade, que de certo modo sujeita o próprio carácter do retratado.” Ramos (2010: 343)

Assim, reconhecemos no seu texto uma concepção de desenho tal como o estudamos no *ensino superior*. Um desenho físico preso aos formalismos da sua linguagem e preso à linguagem que o procura legitimar a todo o instante. Veja-se na visualidade da descrição como se apresenta o desenho,

“Para além dos traços serem contornos ou dintornos, organizados ou não em *hachures*, a rigidez que podem provocar leva por vezes a outras soluções gráficas. Assim, a reacção mais imediata apresenta-se na mancha que um tracejado mais elaborado pode produzir. Numa solução mais complexa associa-se o traço a uma mancha que tanto pode ser construída com um meio seco como líquido. Apesar da dosagem desta combinação ser infinita e impossível de sistematizar, sabemos contudo que o desenho pode ser realizado através do traço, da mancha ou de ambos”. Ramos (2010: 343)

Os olhares e estudos em torno do desenho não se esgotam em poucas parcelas de texto. Autores vários dedicam-se a pensar sobre o desenho. Almeida (2010: 55) em *Do Desenho como Material e Acção Prática* “compromete-nos” com uma concepção de investigação de desenho que se assume comumente em “justamente desenhar”. O autor não retrai, contudo, o campo da investigação em desenho à única acção que é “desenhar”. Almeida sugere que num momento posterior, no qual se insurge a imagem, ocorra a “observação da própria imagem” e, que essa acção “conduz à reflexão mínima

cujos termos e encadeamento envolvem a teorização”. No seu texto é, também, adiantado que no desencadear da “rotina da reflexão” que pode ocorrer em espaços diversos, tais como,

“na produção da oficina ou sobre a realização alheia de desenhos, o pensamento acompanha a execução sob a forma mais ou menos activa do projecto, como expectativa, procura e encontro. Cada desenho se confronta com a vontade conceptual que se pode realizar na *representação*, *expressão*, de *processo*, de *experimentação performativa*, ou outro qualquer assunto de análise, que será mais efectiva a partir da estabilidade de conceitos e designações. Daí pode resultar o conhecimento colectivo de coordenadas, e que é ou será, o núcleo central de um Saber em Desenho. Desenhar é diferente de reconhecer as designações e termos – sistema de representação, meios de expressão, recursos de representação, referencias estilísticas – que caracterizam o desenho.” Almeida (2010: 55)

## **Parte 2: Olhares sobre as tramas do desenho e sobre a escola**

Retomamos estes “Olhares sobre as tramas do desenho e sobre a escola” à procura de relações configuradas neste “mapa” que é o quadro onde o ser humano se movimenta. Afastamo-nos no tempo, no tempo da história, da história que fala da escola e onde Ariès na introdução de *A Civilidade Pueril* dizia que,

“Durante os séculos XIX e XX a escola assumiu pouco a pouco todas as funções da educação – nomeadamente as que pertenciam antes de mais – à comunidade e, depois, à família. Hoje é na escola que se aprende a andar na rua e nas estradas, a respeitar o Estado e a Pátria, a obedecer a todas as suas minuciosas prescrições policiais e fiscais...” Erasmo (1530/1978: 18).

Geografias à parte, e, metodologias de uma tradição ligada à racionalidade iluminista à margem, o nosso olhar incide, neste momento, sobre a reflexão de Bourdieu (1989:10) que nos aponta para “As produções simbólicas como instrumentos de dominação”. De acordo com o autor existe uma estreita conexão no sentido de assegurar “uma comunicação imediata entre todos os seus membros” de uma “cultura dominante”

que é levada adiante por um conjunto de instrumentos que garantem essa “conexão”. Voltamos ao nosso cenário, da escola, com os alunos, com os professores e todos os outros membros constituintes dessa grande máquina institucional: a escola. Olhar para tramas aí existentes e não tentar separar os fios que as compõem é um exercício passivo e meramente do domínio da percepção visual. O nosso trabalho, a nossa tarefa enquanto membros activos nesta sociedade, na condição de estagiários numa escola, implica-nos num envolvimento cinestésico mais exigente que o lugar de um figurante assistente. Este novo posicionamento, de ser activo, implica o envolvimento de múltiplos sentidos em simultâneo e assim acrescenta e enriquece a nossa experiência neste ano de estágio. Mas regressando às tramas, aos fios, às meadas, aos dispositivos, aos instrumentos que nos cenários criados/realizados, fazem parte deste nosso mundo, afinal, também ele construído. Nesta escrita do *Relatório* às vezes somos tentados a uma escrita de síntese, mas o assunto que nos assiste é demasiado complexo para ser sintetizado neste momento. Não se trataria de um exercício difícil, a análise por tópicos, aliás, a tradição de formação de um professor a isso demanda, “poder de síntese”, “poder de análise, de descrição”, “poder de enunciação, de enumeração”, “poder de catalogação e arquivo”. Estas lógicas bibliotecárias e arquivísticas são úteis para a procura de dados, para a realização de estatísticas e para demonstrar que os sistemas devem ser máquinas organizadas. Mas como fazer o tratamento de tais dados, como fazer a análise de documentos, nesta sociedade em que tudo é assim, numerado/catalogado/etiquetado. Esta montagem esquemática perpetua uma “classificação antropológica” e questionamos por isso em que ordem se distinguem,

“das taxonomias zoológicas ou botânicas na medida em que os objectos que ela coloca – ou recoloca – no seu lugar, são sujeitos classificantes. Basta pensar naquilo que aconteceria se, como nas fábulas, os cães, as raposas e os lobos tivessem voz na matéria tratando-se da classificação dos canídeos e dos limites de variação aceitáveis entre membros reconhecidos da espécie – e se a hierarquia das características consideradas para determinar os lugares na hierarquia dos géneros e das espécies, fosse de natureza a comandar as possibilidades de acesso à ração ou aos prémios de beleza”. Bourdieu (1996b: 13-14)

Os discursos elaborados por diferentes autores entre eles Foucault (1997a, 1997b), Bourdieu (1966, 1989, 1996a, 1996b), Derrida (2010), Perniola (1993) e Rancière (2002, 2010a, 2010b) colocam-nos na crista de ondas gigantes que se encontram na eminência da rebentação. Imagens de maior ou menor beleza são associadas a este quadro de força e energia. Não procuramos discursos pacifistas e conformados. Procuramos os rasgos, as rupturas, as fusões inquietantes e estimulantes para conseguirmos reunir de uma forma consistente pequenos espaços de resistência para a construção de um *corpus* que embora em estado *híbrido* seja distinto do corpo bolorento que encontramos na escola nos nossos dias. Queremos captar a essência desta nova forma que alia prática e teoria, teoria e prática, numa lógica que convoca a provocação a uma racionalidade imperialista, onde a cada método corresponde somente uma forma de fazer. Bourdieu (1996b) ilustra a partir da alegoria apresentada a complexidade das hierarquias, que podem ser reconhecidas na natureza e nos seus múltiplos ecossistemas. Numa transposição destes sistemas de funcionamento para as instituições que reconhecemos nas sociedades humanas, neste mundo, que também é um mundo social, repleto de vínculos, ligações, domínios e sistemas de classificações Bourdieu (1996b) faz, ainda, o paralelismo para o sistema escolar e adianta “é demasiado evidente que não se deve esperar que o pensamento com limites dê acesso ao pensamento sem limites” a propósito da “ambição do saber absoluto”. (Bourdieu, 1996b: 22)

Como nos questiona Perniola (1993: 70) “qual era o estatuto do sentir antes de a burocracia e ideologia se imporem como formas de poder que condicionam a sensibilidade e afectividade de gerações inteiras?” Observamos a naturalidade que conhecemos no número de uma Cédula de Nascimento, do número do Bilhete de Identidade, que hoje na sua versão mais sofisticada, se assume como o “brilhante” Cartão de Cidadão, documento onde constam uma série de números que nos escusamos a enunciar. Nos outros animais já se encontra a informação nas etiquetas subcutâneas, os *chips*. Para além da nossa identificação pela impressão digital também a nossa retina já é emprestada a esta arquitectura de *poder* e de *controlo*. E podem questionar, porque falar destas questões num Relatório de estágio sobre em Ensino de Artes Visuais. Razões várias são as que nos levam a anotar neste documento estas questões. Porque



queremos entender a escola, não como um belo edifício moderno e equipado ou como um pequeno monumento de tempos não muito longínquos mas já em estado degradado. Queremos sentir a escola, e, o sentir a escola leva-nos a ir além do nosso olhar fixo, num único ponto. Sentir implica respirar, sentir as batidas cardíacas e seguir os caminhos a trilhar, com a combinação de sonhos, de objectivos, de sons, de odores, de cores e de sabores. Perniola (1993:11) menciona “que é justamente no plano do sentir que a nossa época exerceu o seu poder”. Parece-nos, agora, que o conjunto das peças isoladas que nos davam a conhecer nos manuais já não podem ser lidas numa simples linha diacrónica. As leituras hoje afastam-se desses tempos idos em que todos os personagens e acontecimentos se encontravam devidamente marcados e assinalados num único segmento de datas. Aquele que importava denunciar ou melhor, anunciar, numa lógica de afirmação de *poder*. E porque razão já não somos simplesmente seres capazes de ler tais “peças”<sup>11</sup> em linhas orientadoras tão cuidadosamente simplificadoras? Mas onde se encontra o sentido? Perniola refere que “sentire” em italiano experimenta,

“paralelamente ao significado geral de perceber através dos sentidos, também o significado mais específico de ouvir, escutar. Parece, pois, que o já sentido é na verdade um já visto, um já tocado, um já gostado, um já cheirado, mas mais essencialmente um já saboreado, um já escutado. Este primado do ouvido sobre os outros sentidos, implícito na palavra italiana, é uma armadilha linguística ou reflecte um aspecto importante da sociedade contemporânea?”

Perniola (1993: 44)

Assim, nesta condução nos trilhos do sentir realizamos uma paragem para melhor compreendermos o enquadramento da disciplina do desenho no território escolar e para tal recorremos ao estudo exaustivo realizado por Penim (2003). Do seu trabalho intitulado *Da disciplina do traço à irreverência do borrão* recortamos alguns traçados que nos dão conta da perspectiva histórica aí apresentada. Assim, de acordo com a autora a “inserção do desenho” nos liceus ocorreu no ano de 1884. De acordo com

---

<sup>11</sup> Entendemos por “peças” todo o conjunto de datas, de factos, de acontecimentos, de argumentos e personagens que à luz de uma tradição histórica se quis fazer vincar como leitura única da realidade.

estudo apresentado infere-se que o surgimento do desenho nos liceus decorreu no mesmo ano que “a criação da instituição liceal” e que esta disciplina se encontrava “em estreita ligação” com a matemática. Penim menciona que “a articulação” entre estas duas disciplinas ocorreu, em particular, “no âmbito da geometria”. No contexto exposto verifica-se que o “ensino do desenho geométrico operou uma educação da mão com vista à ordenação do pensamento”. Na condução desta perspectiva histórica compreendemos ainda que no romper do século XIX “o desenho deixa de ter razão para integrar os planos de estudo liceais” de acordo com a “autoridade científica subjacente à matemática”. Na lógica apresentada por Penim vemos apresentadas as origens fundeárias de um desenho cuja “imagem” foi projectada,

“para o século XX, impressa em rituais práticos operados, por exemplo, na alternância entre aulas teóricas e práticas ou na revisão de conteúdos. No interior da lógica sequencial de aprendizagens cognitivas, desenrolou-se uma tecnologia educativa propensa ao treino repetido de gestos na cópia de modelos e na mecanizada linguagem corporal de respostas precisas a problemas construtivos da geometria, concorrentes à disciplina conjunta do corpo e do pensamento.” Penim (2003: 198)

Importa-nos analisar o mapeamento apresentado pela autora e cruzar com “o modo de ensino” que observamos no estágio. Assim, reconhecemos que as práticas observadas situam-se muito próximas da descrição que para aqui transcrevemos. São práticas situadas no domínio do operatório. Corpos e gestos disciplinados encontram-se abarcados nesta descrição. Um estudo exaustivo realizado por Martins (2011) reforça esta estreita ligação entre “as relações de poder e de saber” e os discursos constituídos na esfera das artes e do desenho. A autora aponta um acontecimento que viria a ser fulcral na história do ensino do desenho, ou seja, a realização da Primeira Exposição Universal, ocorrida em Londres, em 1851. Nos propósitos desta exposição encontravam-se enaltecidos o carácter exibicionista da supremacia dos países aí participantes, em diferentes domínios, nomeadamente “económicos, culturais e educativos” (Martins, 2011: 46). Esta exposição, imagem primacial do progresso, faz convergir em Portugal um olhar voltado para o progresso, e, é nesse contexto que surge o desenho. Mas o acontecimento não é único. É precisamente nessa altura que em

Portugal é publicado o Relatório Anual de 1850-1851 do Conselho Superior de Instrução Pública. Alves (2001: 53) refere que as reflexões apontadas no documento conduzem-nos às “dificuldades sentidas, ao longo da primeira metade de oitocentos, na implementação de um conjunto de medidas capazes de aproximar o País dos parâmetros educativos europeus” e refere que é aí reiterada a necessidade de atingir metas num “curto espaço de tempo” nos diferentes níveis de ensino. Ora, verifica-se que este clima de *sede de progresso* vivido em Portugal é exacerbado por “diferentes gerações de intelectuais que associavam a necessidade de qualificação educativa e profissional da população portuguesa no progresso que o País parecia apostado em trilhar”. É precisamente neste contexto de mudança que se situa esta nova “era do conhecimento”. Trata-se de um conhecimento dedicado a um olhar voltado sobre outrem. Neste cenário o desenho adquire uma “nova dimensão” e constitui-se “como instrumento essencial para o desenvolvimento do país”. Martins (2011:47) menciona que o “desenho foi falado como a língua da indústria, foi considerado como o sublime tecnológico do século XIX e dos inícios do século XX”.

Em *O governo do aluno na modernidade*, Ó (2007) foca os últimos escritos de Foucault compreendidos em *História da Sexualidade* e salienta o contributo dos mesmos na construção do “novo olhar analítico que é lançado sobre a coisa educativa”. O autor refere que os trabalhos de investigação produzidos na actualidade fundamentam-se a partir do “tríptico que sequencia todo o projeto de trabalho de Foucault: a análise de sistemas de conhecimento, as modalidades de poder e as relações do *eu* consigo próprio”. A par desta base, ou domínios, encontram-se associadas três diferentes formas de análise “designadas por “arqueologia”, “genealogia” e “ética”. E se no texto Ó (2007: 36) nos reporta para o “governo do aluno na modernidade” o que resgatamos nós para o momento actual? Tal como Penim (2003) nos aponta, o ensino do desenho é no século XX herdeiro de uma tradição que remete para a “disciplina conjunta do corpo e do pensamento”. Constatamos, no entanto, que no estágio observamos um conjunto de práticas que se manifestam no sentido de “disciplinar do corpo”, isto, em pleno século XXI. Retomamos por isso a Ó (2007: 37) e a actualidade do tema do “aluno na modernidade”. Observamos que o autor recupera de Foucault as “tecnologias do eu” como sendo referentes a “um conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo,

pensamento e conduta, procurando vinculá-lo a uma actividade de constante vigilância e de adequação permanente aos princípios morais” então em circulação. É neste contexto de *fluxos* de análise e pensamento que tentamos, por um lado, compreender o que está na origem destes acontecimentos e de que forma as atitudes, as acções que observamos na escola e que designamos como o que está instituído ainda se manifestam. Por outro, tentamos encontrar espaços de ruptura para constituir um campo de trabalho assente em estruturas outras para além das que já se encontram formalmente estabelecidas, ou seja, aquelas que se encontram instituídas. Derrida sobre a estrutura refere “ Aqui a estrutura, o esquema de construção, a correlação morfológica *torna-se de fato e apesar da intenção teórica* a única preocupação do crítico” (Derrida, 1967/2002: 31). Se Derrida nos remete para a questão da escrita, de acordo com a *ordem* literária, também, nós neste exercício de escrita recorreremos de forma constante aos formalismos de uma estrutura, ao uso e recurso de metáforas, porque a escrita é uma forma de comunicação, que obedece a códigos e regras próprias. E, mesmo na natureza de uma não obra literária, a escrita do Relatório corresponde a uma *escrita de si* e cada um de nós, sujeitos, temos e devemos usar o recurso da escrita mediante com o assunto que desejamos ver apresentado, mas sendo fieis à nossa condição de seres pensantes, actuates, observadores e participantes. Derrida em *A Escritura e a Diferença* expõe as suas reflexões em torno da linguagem, e, dada a natureza de questionamento deste Relatório, não pensar estas questões, de consciência e de escrita sobre uma experiencia vivida seria como escrever uma novela ou um romance, que na validade do seu género, não nos importou aqui convocar. Os deslocamentos da escrita servem assim múltiplos propósitos, uns de natureza mais profunda, outros de carácter mais observatório, outros ainda, de carácter meramente descritivo. Em suma, as escolhas adoptadas no acto de uma escrita que visa reflectir sobre a escola e sobre o ensino do desenho conduzem a reflexões profundas que são múltiplas e complexas e difíceis de enquadrar num exercício de Relatório. O tema envolve diferentes sujeitos, diferentes estruturas e ainda o quadro mental que foi desenhado para ser encarado como inquestionável que nos coloca perante o *habitus* que no raciocínio de Bourdieu,

“É na relação entre o jogo e o sentido do jogo que se engendram desafios, que se constituem valores e que (se bem que não existam fora desta relação), se impõem no interior dela, como uma necessidade e uma evidência absolutas.

Esta forma originária de feiticismo está na origem de toda a acção. O motor – a que se chama por vezes motivação – não está nem no fim material ou simbólico da acção, como pretende o finalismo ingénuo, nem nos constrangimentos do campo, como pretende a visai mecanicista. É a relação entre o *habitus* e o campo que faz com que o *habitus* contribua para determinar o que o determina.” Bourdieu (1996b: 45-46)

Então a escola enquanto instituição conhece “funções sociais” que “são ficções sociais” e nas palavras de Bourdieu (1996b:47) “os ritos de instituição fazem daquele que eles instituem enquanto rei, cavaleiro, sacerdote ou professor, forjando a sua imagem social, talhando a representação que pode e deve dar na qualidade de pessoa moral, isto é, enquanto plenipotenciário, mandatário ou porta-voz dum grupo. Mas eles fazem-no também num outro sentido. Impondo-lhe um nome, um título, que o define, o institui, o constitui, eles obrigam a tornar-se o que ele é, isto é, o que tem que ser, eles impõem-lhe que preencha a sua função, que entre no jogo, na ficção, que desempenhe o papel, a função”.

#### IV Segmento: Apontamentos em forma de notas conclusivas

Baudrillard nas suas palavras em *O Crime Perfeito* dizia “Para devolver o mundo à sua ilusão sem perdão, à sua indeterminação sem apelo, uma só solução: a desinformação, a desprogramação, o boicote à perfeição”(Baudrillard, 1996: 123).

O exercício de escrita deste Relatório retrata um processo de permanente construção realizado a partir dos *fragmentos* que reunimos nos *quatro segmentos* que aqui apresentamos. A existência de uma escrita que nos acompanhou neste período revelou-se como uma companheira, como uma amiga, como um farol que nos auxiliou a par com as orientações e desorientações do *professor orientador*. Os nossos amigos dizem-nos coisas que nem sempre queremos escutar com atenção, o nosso orgulho/teimosia cega, por vezes, por completo a nossa visão. Mas um amigo não vai embora porque somos teimosos e é nesse contexto que olhamos a nossa escrita como amiga.

Derrida (2002: 200) a propósito do texto diz-nos “O texto consciente não é portanto uma transcrição porque não houve que transpor, que transportar um texto *presente noutro lugar* sob a forma de inconsciência. Pois o valor de presença pode também perigosamente afectar o conceito de inconsciente”. Propomos neste Relatório uma escrita consciente distante da transcrição de factos e afastada do conceito de arquivo morto de memórias. Mas questionar o exercício da escrita é um exercício que fazemos com frequência, “dado que a passagem para a consciência não é uma escritura derivada e repetitiva, transcrição duplicando a escritura inconsciente, produz-se de maneira original e, na sua própria secundariedade, é originária e irreduzível” Derrida (2002: 201).

Observamos que o desafio que nos propusemos realizar, em conjunto com os alunos, em torno de uma proposta intitulada “diário gráfico” possibilitou o envolvimento de todos numa acção conjunta de ensino - aprendizagem do desenho. No contexto das aulas, no estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, os alunos e a professora/ estagiária viveram em proximidade o experimentar de acções fundeadas num diálogo construído de forma permanente. Estes diálogos convocaram autores

vários que nas suas múltiplas formas visíveis e invisíveis tomaram corpo nas práticas de ensino – aprendizagem aí percorridas. Presenciamos ainda hoje a uma *escola* onde se verifica “a construção de subjectividades fabricadas por mecanismos de poder e tecnologias educativas das disciplinas” (Penim, 2003: 197). O corpo deste Relatório conduziu-nos ao cruzamento entre o olhar de diferentes teóricos, em torno de diversas questões tais como da “disciplina”, do “sujeito”, da “subjectividade”, da “construção de si”, assim como, das diferentes *lentes* com que olhamos o território escolar e as “relações de poder” que aí acontecem.

No desenvolvimento da proposta de uma “Unidade Didáctica” intitulada “Diário gráfico” surgiram desenhos. Desenhos que se situaram num território de actuação particular, no domínio do gesto, do pensamento, do privado. Aí, no espaço das páginas do “diário gráfico” a intervenção do aluno sobre um assunto, designado por desenho, que na escola obedece a regras criteriosamente estabelecidas, conheceu critérios de liberdade de pensamento e de acção. Essa espécie de laboratório/atelier ambulante acompanhou os alunos e traduziu-se em corpos distintos dos trabalhos formatados exigidos na sala de aula. A acção implementada nestes territórios individuais foram motivadoras de afinidades com o desenho.

Em suma esta escrita, que se espera, como um discurso aberto, cujo objectivo se constitui num processo de continuidade, enquanto processo de reflexão, procurou tecer um mapa a partir dos diferentes fragmentos que na sua essência deram conta de múltiplos aspectos, tais como, as experiências vividas na condição de professora estagiária, os olhares envolvidos sobre a observação dos espaços onde se encontravam visíveis práticas ritualizadas e cristalizadas, os olhares sobre discursos teóricos que auxiliaram a sustentar o corpo deste Relatório que teve como propósito constituir-se como uma pequena célula envolvida num *corpo híbrido* que procura a constituição de espaços de ruptura com o observado, não por se querer constituir como um simples devaneio, mas pelo desejo de iniciar trajectos e projectos de mudança onde se verifiquem novos espaços de partilha e desejos de ensino – aprendizagem do Desenho.

Procurou-se que tais acções combinassem num magmático corpo uma acção construtiva onde se funde a prática e a teoria, numa esfera mutante, designada por educação artística, num tempo que é o nosso e que contempla um espaço de afirmação, de vontade de mudança, onde os sujeitos são contemplados como actantes e

participantes e não apenas como meros receptores de verdades estáticas, controladas, desactualizadas, criteriosamente seleccionadas e programadas numa lógica de perpetuação de lógicas de *poder* enraizadas e instituídas.



## Bibliografia

- AA.VV. (2003) *Desenho*. Lisboa: Fundação Carmona e Costa/Assírio e Alvim.
- ALMEIDA, Helena (1999) *A indisciplina do desenho*. Lisboa: Ministério da Cultura. Instituto de Arte Contemporânea. Catálogo de exposição, pp. 72-78.
- ALMEIDA, Paulo (2010) “Do Desenho como Material e Acção Prática” in *PSIAX - Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*. 9, Setembro 2010, pp. 55-58.
- ALVES, Luís (2001) “O Ensino na segunda metade do século XIX”, in *Revista da Faculdade de Letras, História*. Porto, III Série, Vol. 2, 2001, pp. 53-92.
- APPLE, Michael W. (2001) *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- BARTHES, Roland (2009) *O Prazer do Texto precedido de Variações sobre a Escrita*. Lisboa: Edições 70.
- BAUDRILLARD, Jean (1996) *O Crime Perfeito*. Lisboa: Relógio D’ Água Editores.
- BAUMAN, Zygmunt (2010) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BERGER, John (2011) *Bento’s Sketchbook*. London: Verso.
- BISMARCK, Mário (2006) “Desenhar é o Desenho”, in *Actas do Seminário, Os Desenhos do Desenho*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 55-58.
- BOURDIEU, Pierre (1966) “L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et devant la culture”, in: *Revue française de sociologie*. 1966, 7-3, pp. 325-347.  
[disponível em: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934)]. [Última consulta: 13.03.2012].
- BOURDIEU, Pierre (1989) *O Poder do Simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- BOURDIEU, Pierre (1996a) *As Regras da Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- BOURDIEU, Pierre (1996b) *Lição sobre a lição*. Gaia: Estratégias Criativas.
- CALHAU, Fernando (Dir.) (2000) *O Génio do Olhar: o Desenho como Disciplina 1991-1999*. Lisboa: Instituto de Arte Contemporânea.
- CARNEIRO, Alberto (2001) “Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico”, in *Actas do Seminário*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Comunicação.
- CHOMSKY, Noam (1997) “Consentimento sem consentimento: a teoria e a prática

da democracia”, in *Estudos Avançados*, vol.11, n.29, pp. 259-276. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000100014>.

CORREIA, José e Matos, Manuel (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

DELEUZE, Gilles (2001) “O que é um dispositivo?”, in Michel Foucault philosophe. Reunião internacional. Paris, France 9-11 de Janeiro de 1988. Paris: Le Seuil.

DERRIDA, Jacques (2002) *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Editora Perspectiva.

DERRIDA, Jacques (2010) *Memórias de Cego. O auto-retrato e outras ruínas*. Lisboa: FCG.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2011) *O que nós vemos, O que nos olha*. Porto: Dafne Editora.

ERASMO (1530/1978) *A Civilidade Pueril*. Lisboa: Editorial Estampa.

FOUCAULT, Michel (1989) *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FOUCAULT, Michel (1997a) *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.

FOUCAULT, Michel (1997b) *Vigiar e Punir, nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

GARGANI, Aldo (1995) *O Texto do Tempo*. Lisboa: Edições 70.

GIL, José (2005) «Sem Título», *Escritos sobre arte e artistas*. Lisboa: Relógio D’Água.

GOODMAN, Nelson (2006). *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.

HERNÁNDEZ, Fernando (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?”. *Educación & Realidade*, 30, 2, pp. 9-34.

MARQUES, António (2001) “Os Desenhos do Desenho nas novas perspectivas sobre ensino artístico”, in *Actas do Seminário, Os Desenhos do Desenho*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 162-169.

MARTINS, Catarina (2011) *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento em Educação).

MASLEN, Mick e SOUTHEREN, Jack (2011) *Drawing Projects, an exploration of the language of drawing*. London: Black Dog Publishing.

MASSIRONI, Manfredo (2010) *Ver pelo Desenho*. Lisboa: Edições 70.

MIGUEL, João (2009) *A necessidade de Clarificação das Estratégias de Ensino e*

*Aprendizagem do Desenho*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado em Educação Artística).

MORETTI, Franco (2007) *Signos e estilos da modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MOUFFE, Chantal (2001) “Globalização e Cidadania Democrática”, in Revista da Faculdade de Direito da UFPR, v. 36, pp. 17 – 25.

NÓVOA, António (Org.) (2000) *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

PEIRCE, Charles (2000). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

PENIM, Lúcia (2003) *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

PERNIOLA, Mario (1993) *Do Sentir*. Lisboa: Editorial Presença.

POPKEWITZ, Thomas (2002). “How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence, and Exclusion”. *Journal of Teacher Education*, 53, pp. 262-267.

RAMOS, Artur (2010) *Retrato, o desenho da presença*. Lisboa: Campo da Comunicação.

RAMOS do Ó, (2007) “O governo do aluno na modernidade”. Foucault pensa a educação, Segmento, in Revista Educação, São Paulo, 3 Fevereiro, pp. 36-45.

RANCIÈRE, Jacques (2002) “Uma Aventura Intelectual”, in *O Mestre Ignorante – A ordem explicadora*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 10-14.

RANCIÈRE, Jacques (2010a) *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

RANCIÈRE, Jacques (2010b) “Da Partilha do Sensível e das Relações que Esta Estabelece entre Política e Estética”, in *Estética e Política – A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora, pp. 13-20.

RIBEIRO, Ana e Araújo Renata (1995) *O Desejo do Desenho*. Almada: Casa da Cerca. Câmara Municipal de Almada. Catálogo de exposição.

RODRIGUES, Ana (2003) *O que é o Desenho*. Lisboa: Quimera.

RODRIGUES, Filipe (2010) *Desenho, criação e consciência*. Lisboa: Bond.

ROSE, Nikolas (2001) “Como se Deve Fazer a História do Eu?”, in *Educação & Realidade*, 26, 1, pp. 33-57.

ROTHMAN, Júlia (2011) *Drawn In*. Massachusetts: Quarry Books.

WRIGHT, Elizabeth (2000) *Lacan and Postfeminism*. Cambridge: Icon Books Ltd.

ŽIŽEK, Slavoj (2006) *A Subjectividade por Vir, Ensaios Críticos sobre a Voz Obscena*.  
Lisboa: Relógio D'Água.

## Referências de Internet

GONDARD, Jean-luc Godard. LG/JLG – autoportrait de décembre, 1994. [online] Disponível em:< <http://www.youtube.com/watch?v=mk1AK-G6UF4>> [Última consulta: 13.01.2012].

HUAN, Zhang. *Family Tree*, 2000. [online] Disponível em:<[http://berkeley.edu/news/berkeleyan/2008/09/18\\_mahjong.shtml](http://berkeley.edu/news/berkeleyan/2008/09/18_mahjong.shtml)> [Última consulta: 13.01.2012].

MAÇA, Manuel. Mapa de Portugal Continental. [online] Disponível em:<<http://carreiradomato.blogspot.pt/2010/05/regionalizacao-aspectos-historicos.html#links>> [Última consulta: 22.05.2012].

MAGRITTE, René. A traição das imagens, 1928-9. [online] Disponível em:<<http://surrealismodoacaso.wordpress.com/tag/magritte/>> [Última consulta: 22.05.2012].

TECNOLÓGICA, Redação do site Inovação (2007). *A Internet se parece com um dente-de-leão*. [online]

Disponível em:<<http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=010805070903>> [Última consulta: 22.05.2012].

SEURAT, Georges. *The Drawings*. October 28, 2007 – January 7, 2008. [online] Disponível em:<<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2007/seurat/>> [Última consulta: 18.04.2012].

KILIMNIK, Karen. *Me as Isabelle Adjani in Ishtar, Part I*, 1994.[online] Disponível em:<[http://www.spruethmagers.com/artists/karen\\_kilimnik@@viewq20](http://www.spruethmagers.com/artists/karen_kilimnik@@viewq20)> [Última consulta: 13.01.2012].